



Universidade de Aveiro
2011

Departamento de Comunicação e Arte

**Raquel Beatriz de Lima
Machado**

**A iniciação ao Piano em Portugal: estudo
comparativo**



Universidade de Aveiro

2011

Departamento de Comunicação

e Arte

**Raquel Beatriz de Lima
Machado**

A iniciação ao Piano em Portugal: estudo comparativo

Projecto Educativo apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica da Prof^a. Doutora Nancy Louisa Lee Harper, Professora Associada com Agregação do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e co-orientação da Prof^a. Doutora Helena Maria da Silva Santana, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Ao meu avô, Manuel Medeiros Machado.

o júri

Presidente

Prof. Doutor António Manuel Chagas Rosa
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Prof^a Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da
Universidade do Minho

Prof^a Doutora Nancy Louisa Lee Harper
Professora Associada com Agregação da Universidade de
Aveiro

Prof^a Doutora Helena Maria da Silva Santana
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Prof^a. Doutora Nancy Louisa Lee Harper e à Prof^a. Doutora Helena Maria da Silva Santana pelo incentivo, disponibilidade e partilha de saberes com que pautaram a orientação deste Projecto.

À minha família, em especial aos meus pais, irmãs e avós, sempre presentes, por todo o apoio, carinho e compreensão.

Aos professores entrevistados, pela sua essencial colaboração.

A todos os colegas e amigos que de uma ou outra forma tornaram possível a realização do presente Projecto.

palavras chave

Iniciação ao Piano; professores portugueses; professores de Leste; primeira aula; competências; audições; avaliação.

resumo

A presente investigação compara as abordagens dos professores portugueses e de Leste ao primeiro ano de iniciação ao Piano em Portugal. Para o efeito, realizaram-se entrevistas a oito docentes, focando as temáticas da primeira aula, competências, audições e avaliação. Identificaram-se as actividades desenvolvidas na primeira aula, as competências a adquirir consideradas essenciais pelos docentes, o modo como é explicada a postura da mão, bem como os exercícios que introduzem a utilização do peso do braço. Identificou-se ainda a propensão dos docentes para incluir os alunos em audições como executantes e os motivos subjacentes a tal propensão. Finalmente, identificou-se a opinião dos docentes relativamente à importância que a avaliação tem para o aluno, e ao grau de dificuldade inerente à aplicação dos critérios de avaliação no nível de ensino em causa. Os resultados obtidos levam a concluir que existe uma significativa aproximação entre aquelas abordagens, tanto no que se refere a práticas como a concepções.

keywords

Initiation of Piano learning; Portuguese teachers; Soviet teachers; first lesson; skills; recitals; evaluation.

abstract

The present research compares the approaches of Portuguese and Soviet teachers to the first initiation year of Piano learning in Portugal. Interviews were applied to eight teachers, addressing the themes of the first lesson, skills, recitals and evaluation. Activities developed in the first lesson, essential skills to be acquired, the way hand posture is explained and the exercises introducing the arm weight employment were identified. Furthermore, the teacher's propensity to include students in the recitals as performers and the reasons that underlay that tendency were identified. Finally, the opinion of teachers concerning the importance of evaluation for the student and the difficulty level inherent to the appliance of evaluation parameters were identified. The results obtained allow us to conclude that there is a significant proximity between the two approaches, not only in terms of practices but also of conceptions.

Índice

I – Introdução	11
1. Revisão da literatura	15
1.1. O ensino de Piano em Portugal	15
1.1.1. Contextualização temporal.....	15
1.1.2. Pedagogos	21
1.1.3. O repertório pianístico de autores portugueses para a infância e juventude	28
1.2. O ensino do Piano nos países de Leste	33
1.2.1. Contextualização temporal.....	33
1.2.2. Pedagogos	36
1.2.3. O repertório pianístico de autores de Leste para a infância e juventude	43
1.3. Temáticas abordadas nas entrevistas.....	47
1.3.1 Primeira aula	47
1.3.2 Competências	48
1.3.3 Audições.....	50
1.3.4 Avaliação	51
2. Metodologia	52
2.1. Estratégia metodológica	52
2.2. Participantes	53
2.3. Procedimentos	54
2.3.1. Construção da entrevista	54
2.3.2. Recrutamento dos participantes.....	57
2.3.3. Realização das entrevistas.....	58
2.3.4. Transcrição e validação das entrevistas	60
3. Apresentação dos resultados	62
3.1. Primeira aula.....	62
3.1.1. Professores portugueses	62
3.1.2. Professores de Leste	67
3.2. Competências	73
3.2.1. Competências essenciais	73

3.2.1.1. Professores portugueses.....	73
3.2.1.2. Professores de Leste	78
3.2.2. Aquisição da postura da mão	84
3.2.2.1. Professores portugueses.....	84
3.2.2.2. Professores de Leste	87
3.2.3. Introdução da utilização do peso do braço.....	89
3.2.3.1. Professores portugueses.....	89
3.2.3.2. Professores de Leste	94
3.3. Audições	98
3.3.1. Professores portugueses	98
3.3.2. Professores de Leste	103
3.4. Avaliação	107
3.4.1. Importância da avaliação para o aluno	107
3.4.1.1. Professores portugueses.....	107
3.4.1.2. Professores de Leste	111
3.4.2. Aplicação dos critérios de avaliação.....	115
3.4.2.1. Professores portugueses.....	115
3.4.2.2. Professores de Leste	121
4. Discussão.....	125
5. Conclusão	148
Bibliografia.....	153
Anexos	160

Lista de tabelas

Tabela 1 - Actividades desenvolvidas pelos professores portugueses na primeira aula.	63
Tabela 2 - Actividades desenvolvidas pelos professores de Leste na primeira aula.....	68
Tabela 3 – Competências que o aluno deverá ter adquirido no final do ano, de acordo com os professores portugueses.....	73
Tabela 4 - Competências que o aluno deverá ter adquirido no final do ano, de acordo com os professores de Leste	78
Tabela 5 - Explicação da postura da mão de acordo com os professores portugueses	84
Tabela 6 – Explicação da postura da mão de acordo com os professores de Leste	87
Tabela 7 – Exercícios utilizados pelos professores portugueses tendo em vista a introdução da utilização do peso do braço	89
Tabela 8 - Exercícios utilizados pelos professores de Leste tendo em vista a introdução da utilização do peso do braço	94
Tabela 9 – Propensão dos professores portugueses para inserir os alunos em audições como executantes.....	98
Tabela 10 – Motivos subjacentes à propensão dos professores portugueses para inserir os alunos em audições como executantes (directamente relacionados com os alunos).....	99
Tabela 11 – Propensão dos professores de Leste para inserir os alunos em audições como executantes.....	103
Tabela 12 – Motivos subjacentes à propensão dos professores de Leste para inserir os alunos em audições como executantes (directamente relacionados com os alunos).....	104
Tabela 13 – Actividades desenvolvidas pelos professores portugueses e pelos professores de Leste na primeira aula	126
Tabela 14 – Correspondência entre as actividades desenvolvidas pelos professores portugueses e de Leste na primeira aula e as competências que, segundo os mesmos, o aluno deverá ter adquirido no final do ano	130
Tabela 15 – Competências que o aluno deverá ter adquirido no final do ano, de acordo com os professores portugueses e de acordo com os professores de Leste	131

Tabela 16 – Explicação da postura da mão de acordo com os professores portugueses e de acordo com os professores de Leste	133
Tabela 17 – Exercícios utilizados pelos professores portugueses e de Leste tendo em vista a introdução da utilização do peso do braço	135
Tabela 18 – Motivos subjacentes à propensão dos professores portugueses e de Leste para inserir os alunos em audições como executantes (directamente relacionados com os alunos).....	137
Tabela 19 – Concepção dos professores portugueses e de Leste acerca da importância que a obtenção de uma classificação no final do período tem para os alunos	140

I – Introdução

O presente Projecto Educativo, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, desenvolveu uma investigação que visou comparar as abordagens dos professores portugueses e provenientes da Europa de Leste¹ (a leccionar em Portugal) ao primeiro ano de iniciação ao Piano.

Durante o nosso percurso formativo na área de Piano, quer ao nível do Conservatório quer do Ensino Superior, pudemos constatar que existe a opinião generalizada de que, no seio das instituições de ensino especializado² da música no nosso país, as abordagens de professores portugueses e de Leste³ ao ensino deste instrumento são distintas. Porém, averiguámos igualmente que não existe uma uniformidade nas observações tecidas – por parte dos alunos, professores e encarregados de educação – no que concerne às efectivas dissemelhanças verificadas, e que as mesmas são também bastante vagas. A escolha do tema da nossa investigação partiu, então, da intenção de comparar tais abordagens, contribuindo deste modo para um maior esclarecimento dos membros das diversas comunidades escolares e académicas, bem como da população em geral. Adicionalmente, o facto de termos recebido orientação de uma professora russa ao longo dos oito anos de aprendizagem do Piano ao nível do Conservatório, influenciou também a decisão tomada.

O principal objectivo do presente trabalho consistiu, então, em averiguar a existência de aspectos comuns e distintos entre as duas abordagens – no que se refere ao primeiro ano de iniciação – procedendo à sua identificação. Nesse sentido, realizámos entrevistas a docentes portugueses, russos e ucranianos a leccionar em Portugal, as quais focaram as seguintes temáticas: primeira aula, competências, audições, e avaliação. Paralelamente, pretendemos providenciar informação relativa às concepções e práticas destes dois grupos de professores – todos eles com largos anos de experiência de leccionação no nível de ensino em causa – a qual poderá ter uma implicação positiva no ensino: directamente, através, por exemplo, da experimentação/adopção de estratégias aqui apresentadas; indirectamente, por

¹ De acordo com Baganha, Marques e Góis (2004), ao conjunto dos países designados por “países da Europa de Leste” pertencem, entre outros, a Moldávia, Roménia, Rússia e Ucrânia.

² Neste estudo, consideramos não só o ensino oficial, como também o ensino particular e cooperativo.

³ No âmbito do presente Documento de Apoio ao Projecto Educativo, consideramos “professores de Leste” os indivíduos nascidos e formados academicamente nos países enunciados por Baganha, Marques e Góis (2004).

meio da reflexão a que poderá induzir. E apesar de termos limitado o âmbito da investigação ao primeiro ano de iniciação e a docentes de apenas duas proveniências (Portugal e países do Leste Europeu), foi nosso intuito contribuir para o conhecimento acerca do ensino do Piano no nosso país.

As questões de investigação que nos propusemos responder foram as que seguidamente se expõem: (1) Existem aspectos semelhantes e distintos entre as abordagens dos professores portugueses e provenientes de países da Europa de Leste ao primeiro ano de iniciação ao Piano, nomeadamente no que se refere às actividades desenvolvidas na primeira aula?; às competências cuja aquisição consideram essencial, à explicação da postura da mão⁴, e aos exercícios que utilizam visando a introdução da utilização do peso do braço?; à propensão para incluir os alunos como executantes em audições e motivos subjacentes a tal propensão?; à concepção acerca da importância que a avaliação tem para os alunos, ao grau de dificuldade sentido na aplicação dos critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação (comparativamente ao que se verifica ao nível do quarto ano⁵ de iniciação) e ao tipo de dificuldades encontradas nessa aplicação? (2) Caso existam, quais os aspectos semelhantes e quais os aspectos distintos existentes entre as abordagens dos professores portugueses e provenientes da Europa de Leste ao primeiro ano de iniciação ao Piano, nomeadamente no que concerne às actividades desenvolvidas na primeira aula?; às competências cuja aquisição consideram essencial, à explicação da postura da mão, e aos exercícios que utilizam visando a introdução da utilização do peso do braço?; à propensão para incluir os alunos como executantes em audições e motivos subjacentes a tal propensão?; à concepção acerca da importância que a avaliação tem para os alunos, ao grau de dificuldade sentido na aplicação dos critérios de avaliação (comparativamente ao que se verifica ao nível do quarto ano de iniciação), e ao tipo de dificuldades encontradas nessa aplicação?

Optando por cingir a investigação a um determinado nível de aprendizagem, a nossa escolha recaiu, então, sobre a iniciação, mais concretamente sobre o primeiro ano quando ingressado

⁴ No âmbito desta investigação, por “postura da mão” consideramos a postura da mão adequada à execução, na qual os dedos se encontram ligeiramente curvados e contraídos, e as articulações que ligam os dedos à mão (normalmente designadas por “ponte”) se apresentam ligeiramente salientes. Quando a mão apresenta esta postura, a “ponte” encontra-se subtilmente elevada relativamente ao pulso (Jacobson, 2006).

⁵ Considerando um aluno que frequenta os quatro anos de iniciação ao Piano correspondentes aos quatro primeiros anos de aprendizagem no ensino regular.

aos 6 anos de idade (coincidindo com o ingresso no ensino primário). O principal motivo subjacente a esta decisão foi a importância da aprendizagem musical formal em tenra idade⁶, a qual exige do professor uma aproximação singular.

Na decisão acerca da referida delimitação a um único nível de aprendizagem, foram também tidas em conta as nossas perspectivas futuras de leccionação. Com efeito, uma vez que ensinaremos essencialmente alunos de iniciação, os resultados e conclusões de uma investigação relacionado com esta etapa da aprendizagem poderão constituir-se como ferramentas úteis na nossa prática lectiva diária.

A realização da presente investigação baseou-se fundamentalmente em dados recolhidos por meio da aplicação de uma entrevista semi-estruturada a oito docentes de Piano a leccionar em Portugal: quatro de nacionalidade portuguesa e quatro provenientes de países do Leste europeu. Pretendendo que as informações obtidas reflectissem uma sólida experiência de leccionação, a determinação dos docentes a entrevistar foi feita de acordo com os seguintes critérios: orientar alunos de iniciação actualmente (ou ter orientado no ano lectivo transacto), e leccionar este nível de ensino há pelo menos dez anos. Quanto ao número de participantes a incluir e distritos abrangidos, tivemos em consideração não só as condicionantes espaço-temporais da realização desta investigação, mas também dados estatísticos relativos à imigração de países de Leste para Portugal.

Tal como referimos anteriormente, a entrevista aplicada encontrou-se estruturada em quatro grupos temáticos, coincidentes com as questões de investigação acima estabelecidas:

⁶ De entre o elevado número de autores que se debruçam sobre a pertinência de tal aprendizagem podemos aqui apresentar três perspectivas. Gordon (2000) refere que, uma vez que a aptidão musical das crianças se desenvolve desde o nascimento até aos nove anos, é fulcral que recebam orientação formal e informal da melhor qualidade nessa fase. Desse modo, "(...) não só o seu nível imediato de desempenho aumentará, como aumentará também o seu nível global de aptidão musical, isto é, o seu potencial de desempenho musical para toda a vida Gordon, 2000: 67). Em *The musical brain*, Hodges (2006) debruça-se sobre o desenvolvimento geral do cérebro e sobre literatura especificamente relacionada com o desenvolvimento do "cérebro musical". Segundo ele, as crianças que iniciam a aprendizagem formal da música desde cedo desenvolvem cérebros distintos daquelas que não o fazem, e em adultos são músicos com respostas mais fortes e rápidas a questões musicais. Para além de considerar as consequências positivas que a aprendizagem musical desde cedo tem directamente sobre o desempenho musical, Clark (2010) faz ainda um levantamento de outros benefícios dela provenientes. Segundo a autora, estes benefícios são numerosos e incluem o desenvolvimento e aumento da motricidade, linguagem, competências cognitivas, interações sociais e emocionais, memória, auto-estima e confiança, imaginação e criatividade, capacidade de resolução de problemas, coordenação e competências auditivas.

primeira aula, competências, audições e avaliação. Após a sua realização e transcrição, começamos por validá-las e, recorrendo ao software *NVivo 8* procedemos à sua análise.

O presente Documento de Apoio ao Projecto Educativo (DAPE) é constituído por cinco capítulos, e inicia-se com a Revisão da Literatura. Nesta, apresentamos informação relativa ao ensino do Piano em Portugal e nos países da Europa de Leste, e abordamos as temáticas focadas na entrevista acima referida. No capítulo seguinte, Metodologia, referimo-nos à adopção da entrevista como estratégia metodológica empregue, aos participantes, e apresentamos todos os procedimentos envolvidos na elaboração desta investigação. A apresentação dos resultados obtidos – realizada no capítulo 3 – encontra-se dividida de acordo com as temáticas focadas na entrevista. A discussão de tais resultados consta do capítulo 4, ao qual se segue a conclusão (capítulo 5). Nesta última secção, relembramos e realizamos uma reflexão final sobre os principais resultados obtidos. Paralelamente, referimo-nos às limitações do estudo, apontamos direcções de investigação futura e mencionamos o contributo que, no nosso entender, a presente investigação providencia no sentido de um maior conhecimento acerca do ensino do Piano em Portugal e de um olhar mais atento por parte das entidades governativas sobre a aprendizagem inicial deste instrumento.

1. Revisão da literatura

1.1. O ensino de Piano em Portugal

1.1.1. Contextualização temporal

Em Portugal, “(...) o ano de 1834 marca o início de uma nova época a nível do ensino, essencialmente caracterizada pela perda do papel da Igreja e pela extinção do Seminário da Patriarcal em favor de uma instituição mais moderna, decalcada no modelo francês posterior à Revolução de 1789” (Brito & Cymbron, 1992: 143). Até então, no que respeitava ao ensino, a cultura sacra constituiu-se como principal pólo de formação, nomeadamente através das capelas musicais das dioceses, as quais incluíam, por vezes, escolas com o intuito de formar músicos para as cerimónias religiosas. Um exemplo deste tipo de estabelecimento de ensino era o acima citado Seminário da Patriarcal: fundado por D. João V no século XVIII, manteve-se no início do século XIX dentro dos pressupostos iniciais, estando pois afastado da cultura musical do seu tempo. Com efeito, por decreto de 28 de Dezembro de 1833, foi criada uma Aula de Música na Casa Pia. Em 1835, esta veio a constituir o núcleo do Conservatório de Música fundado por D. Maria, a qual extinguiu simultaneamente o Seminário da Patriarcal (Vasconcelos, 2002). Porém, a ligação do novo estabelecimento de ensino ao passado manteve-se, pelo facto de ter herdado um corpo docente cuja formação havia sido feita no referido Seminário. A única excepção esteve na figura inovadora de João Domingos Bomtempo, primeiro director do Conservatório, o qual teve a oportunidade de conhecer os mais modernos métodos pedagógicos, nomeadamente através dos contactos estabelecidos com Muzio Clementi, compositor e pianista (Brito & Cymbron, 1992: 144-145).

Mantendo-se, ao longo do século XIX como a única escola oficial de ensino da música em Portugal, o Conservatório não terá conseguido, contudo, dar uma formação sólida à maioria dos músicos que o frequentaram, tanto ao nível teórico como a nível prático. Por esse motivo, diversos instrumentistas – entre os quais o pianista Eugénio Mazoni e o fagotista Augusto Neuparth – foram forçados a tentar complementar a sua preparação (Brito & Cymbron, 1992).

No contexto da Revolução Liberal de 1834 e no âmbito da reforma levada a cabo por Passos Manuel, foi criado em 1838 – por meio de um Regimento elaborado por Almeida Garrett – o

Conservatório Geral de Arte Dramática. Constituído por três escolas – a Escola de Música (o antigo Conservatório anexo à Casa Pia), a Escola de Declamação, e a Escola de Dança, mímica e ginástica especial – o novo estabelecimento de ensino teve, segundo Brito e Cymbron, como modelo o *Conservatoire National de Musique et Declamation de Paris*.

A partir de meados do século XIX começaram a surgir, nas mais importantes cidades, algumas escolas de música privadas e sociedades de amadores que incluíam uma componente pedagógica, mas que nunca se estabeleceram como alternativa ao Conservatório. No Porto, estabelecimentos de ensino como a Escola Popular de Canto de Jacopo Carli (1855), o Instituto Musical de Carlos Dubini (1863), e a Academia de Música do Palácio de Cristal (1866), tiveram um curto período de existência (Caspurro, 1992 *fide* Vasconcelos, 2002).

Somente em 1884 surge, então, “(...) uma instituição que irá constituir um novo marco no ensino da música em Lisboa, a Academia dos Amadores de Música” (Brito & Cymbron, 1992: 146). Não se revendo nas instituições existentes, o grupo de melómanos responsáveis pela sua fundação procurou desenvolver uma escola que tivesse por objectivo a “cultura, o desenvolvimento e a propagação da arte da música” (Vasconcelos, 2002: 52).

Nas primeiras décadas do século XX, através da adaptação da formação às exigências da altura e possibilitando o alargamento na concepção da formação do músico, procurou-se reorganizar os estudos ministrados no Conservatório Nacional (Brito & Cymbron, 1992: 160). A reforma então operada é-nos apresentada por Vieira, o qual a define como um dos períodos áureos do Conservatório de Música em Portugal. Refere o autor que, no ano de 1918, foi nomeada uma comissão que teve por objectivo proceder à remodelação do ensino artístico. Constituída por António Arroio (presidente), Vianna da Motta, Alexandre Rey Colaço, Ângelo Lambertini e Luís de Freitas Branco, elaborou tal comissão uma importante reforma⁷, cujas medidas – consideradas inovadoras e arrojadas para a época – ficaram estabelecidas no Decreto 5:546, de 9 de Maio de 1919.

⁷ Destinada inicialmente ao Conservatório Nacional, esta reforma acabou por despoletar também a reorganização do Conservatório de Música do Porto, a qual se deu no sentido de uma maior aproximação ao projecto de Lisboa (Brito & Cymbron, 1992).

Para todos os cursos, previa a Reforma Vianna da Motta⁸ três graus: elementar, complementar e superior. Esta medida, em particular, alterou “(...) substancialmente o desenho curricular até aí existente (...)”, no qual apenas os cursos de Piano, Violino e Violoncelo abarcavam dois graus distintos. Entretanto, para estes últimos cursos, foi também criada a chamada “aula de virtuosidade. De frequência facultativa, esta aula destinou-se a alunos que, para além de detentores do grau superior, revelassem “(...) excepcionais aptidões de concertistas” (Vieira, 2003: 53). Paralelamente a estas medidas, salienta também A. J. Vieira a inclusão de disciplinas de cultura geral no currículo, e a criação da Classe de Ciências Musicais, que se dividia nas disciplinas de História da Música, Acústica e Estética Musical.

Sensivelmente uma década depois, o Decreto nº18:461, de 14 de Junho de 1930, procedeu à fusão dos Conservatórios de Música e Teatro num único estabelecimento de ensino, por motivos de ordem pedagógica, administrativa e disciplinar. Na sequência deste diploma, o Decreto nº18:881, de 25 de Setembro de 1930, veio reformular o Decreto de 1919 tendo em vista simplificar a organização do ensino, sem prejuízo da sua eficiência. Assim, entre outras medidas, abreviou alguns cursos, noutros terminou com a organização em graus, restringiu ao mínimo indispensável as disciplinas auxiliares do ensino técnico, eliminou os graus de virtuosidade de piano, violino e violoncelo, e extinguiu de imediato quatro lugares de professores. No Conservatório Nacional passaram então a existir as secções de Música e Teatro, cada qual técnica e pedagogicamente subordinada a um director próprio. O corpo docente deste estabelecimento constituiu o conselho escolar, e ficou organizado em três categorias distintas.⁹ O mesmo Decreto estabeleceu como início do percurso formativo dos alunos de música a frequência do “ensino preparatório comum (solfejo)” (artigo 10º) cuja certidão final do 2º ano era condição indispensável ao prosseguimento dos estudos. A admissão inicial no conservatório – isto é, no curso de solfejo – dependia, por sua vez, da apresentação do “(...) certificado de exame de instrução primária do 1º grau, pelo menos” (artigo 12º).

⁸ Segundo A.J. Vieira, foi esta a designação pela qual a reforma resultante do Decreto 5:546, de 9 de Maio de 1919, ficou conhecida (Vieira, 2003)

⁹ Nos termos Decreto 18:881, de 25 de Setembro de 1930, os professores da primeira categoria eram responsáveis pela regência dos cursos superiores de canto, composição, piano, violino, violoncelo, acústica e história da música e as classes de conjunto; por seu lado, os professores da 2ª categoria regiam os cursos gerais destas disciplinas, os cursos de harpa, as disciplinas de português e italiano; finalmente, os professores de 3ª categoria regiam os cursos de instrumentos de palheta e de metal quando ainda entregues a professores do quadro, o solfejo e as seis disciplinas da secção de teatro.

À data de publicação deste Decreto verificava-se no Conservatório – tal como podemos ler no seu Preâmbulo - um excesso de população escolar, devido em grande parte ao afluxo de alunos de solfejo. Apesar de, por este motivo, ter ficado o Governo “(...) compenetrado da necessidade de criar escolas elementares preparatórias do ensino da música (...)”, tal proposta nunca chegou a ter aplicabilidade prática.

O diploma sobre o qual acabámos de nos debruçar teve uma vigência “(...) superior a 60 anos (...)”, sendo que o modelo de ensino nele expresso predominou não obstante a introdução da Experiência Pedagógica de 1971, do Decreto-Lei nº310/83, de 1 de Julho, e do Decreto-Lei nº344/90, de 2 de Novembro (Vasconcelos, 2006: 84). Contudo, apraz-nos aqui mencionar as alterações introduzidas por estes últimos, dado que as mesmas nos permitem ter uma perspectiva das transformações ocorridas no ensino especializado da música no nosso país durante esse período.

Começemos, então, por focar o Regime de Experiência Pedagógica. Introduzido no Conservatório Nacional no ano de 1971, procedeu ao desdobramento do plano de estudos em três Ciclos (geral, complementar e superior), criou novas disciplinas (direcção, musicologia, coro, orquestra e música de câmara) e introduziu “(...) nos planos curriculares novos instrumentos como o alaúde e a flauta de bisel” (Vieira, 2003). Se numerosos foram “(...) os resultados positivos (...)” do Regime em causa, diversos foram também os “(...) factores que condicionaram e diminuíram o seu alcance (...)”, nomeadamente a insuficiência de instalações e as dificuldades encontradas na gestão conjunta “(...) de uma instituição com estruturas administrativa e pedagogicamente inadequadas.” Assim podemos ler no Preâmbulo do Decreto-Lei nº310/83, de 1 de Julho, o próximo diploma que aqui nos apraz mencionar e que visou estruturar o ensino das várias artes (música, dança, teatro e cinema) ministradas no Conservatório Nacional.

A inserção do ensino das referidas artes “(...) no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino”, [a] “criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário”; [e a] “integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico” (nº5 do Preâmbulo) foram as opções em que assentou a solução preconizada neste diploma. Delas decorreu a nova divisão em cursos gerais de Instrumentos e cursos complementares – estes últimos de carácter

profissionalizante – e a organização em três regimes de frequência distintos (integrado, articulado e supletivo).

A transição do Ensino Superior – até então ministrado no Conservatório – para instituições de ensino superior politécnico conduziu à criação das Escolas Superiores de Música de Lisboa e do Porto, que, contudo, só iniciaram as suas actividades lectivas em 1987. De igual modo, ao nível das carreiras docentes foram introduzidas diversas alterações. A título de exemplo, podemos aqui mencionar o facto de os professores do ensino artístico terem sido equiparados aos do ensino básico e secundário, e de os concursos de provimento dos docentes terem ficado regulados pela legislação geral a estes últimos aplicada (Vasconcelos, 2002).

Dada a pertinência do assunto no âmbito do nosso Projecto, apraz-nos aqui mencionar que, no conjunto da legislação até agora apresentada, o Decreto-Lei 310/83 é o primeiro a mencionar que “(...) as escolas de música poderão também ministrar o ensino da música para crianças que frequentem o ensino primário ou a educação pré-escolar, em termos a regulamentar por despacho do Ministério da Educação.” (nº 3 do artigo 8º). Porém, tal como demonstraremos de seguida, a regulamentação anunciada mantém-se ainda hoje por realizar.

Com vista a ilustrar esta última afirmação, apraz-nos começar por referir o Decreto-Lei nº344/90, de 2 de Novembro. Este, para além de estabelecer as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar nas áreas de Música, Dança, Teatro, Cinema e áudio-visual e Artes plásticas, diferenciou ainda a educação genérica da educação vocacional. Contudo, no artigo 13º da sua segunda secção – dedicada à educação artística vocacional – são unicamente referidos os currículos respeitantes ao 2º e 3º Ciclo, e ao Ensino Secundário e Superior¹⁰. Assim, verificamos que, não obstante as manifestas intenções presentes no decreto de 1983, o ensino especializado da música ao nível do pré-escolar e ensino primário continuou a não ser regulamentado.

¹⁰ No que concerne ao Ensino Superior em Portugal, é precisamente “ (...) nos finais da década de 80 e princípios de 90 [que] começam a aparecer no Sistema disciplinas de carácter científico no domínio da educação, em particular no que se refere às didácticas do instrumento” (Vasconcelos, 2006: 119).

Decorridos cerca de dez anos, procedeu o Ministério da Educação à publicação do documento intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*¹¹. A par da Educação Visual, da Expressão Dramática/Teatro e da Dança, a Música surge como uma disciplina única. Assim, nas páginas a ela confinadas, vemos salientada a sua importância, estabelecidas as metas que o aluno deverá atingir em cada um dos três Ciclos, e expostos os diferentes âmbitos – “comunicação e interpretação”, “criação e experimentação”, “percepção sonora e musical”, e “culturas musicais nos contextos” – em que se deverá processar a sua aprendizagem (Ministério da Educação, 2001: 170). Contudo, as determinações apresentadas pela tutela neste documento destinaram-se unicamente ao ensino regular, pelo que o ensino especializado da música no primeiro Ciclo e Pré-Escolar se manteve por regulamentar nos anos subsequentes. O mesmo veio a verificar-se após a publicação Portaria 691/2009, de 25 de Junho, através da qual foi criado o curso básico de Música, a par dos de Dança e Canto Gregoriano. Com efeito, tal diploma continuou a considerar unicamente a admissão de alunos que ingressem no 5º ano de escolaridade (2º Ciclo).

A ausência de regulamentação transversal à legislação acima mencionada leva-nos a não conseguir precisar com exactidão o momento em que começou a ser ministrado em Portugal o ensino especializado da música a crianças que frequentam o 1º Ciclo. Porém, sabemos que ele é hoje uma realidade, não só nos estabelecimentos públicos mas também ao nível da rede do ensino particular e cooperativo. Com efeito, não obstante a ausência de regulamentação anteriormente referida, o Ministério da Educação publicou em 2010 dados estatísticos relativos ao ensino especializado da Música onde figuram também as chamadas “Iniciações”¹². De acordo com Feliciano (2010), entre os anos lectivos de 2007/2008 e 2009/2010 o número de alunos a frequentar este nível de ensino teve um crescimento na ordem dos 94%.

¹¹ O documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* foi estabelecido de acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

¹² A referida ausência de regulamentação do ensino especializado da música no 1º Ciclo mantém-se em 2010, tal como podemos verificar no *Boletim dos Professores*. Com efeito, ao mencionar que “A formação começa com as Iniciações, que podem integrar as componentes de Formação Musical, Instrumento e Classes de Conjunto”, esta publicação comprova a inexistência de um plano de estudos próprios para o nível de ensino em causa (Ministério da Educação, 2010: 16).

1.1.2. Pedagogos

Após a retrospectiva acima apresentada, apraz-nos agora focar a nossa atenção em quatro vultos incontornáveis da pedagogia do Piano em Portugal. Assim, e recuando à segunda metade do século XIX, começamos por mencionar José Vianna da Motta (1868-1948). Considerado um dos “(...) pianistas verdadeiramente grandes do seu tempo”, (...) nasce em São Tomé, mas muda-se com os seus pais para Portugal ainda durante a infância”. Ao terminar com distinção o curso do Conservatório segue para Berlim. Nesta cidade, influências decisivas chegam-lhe de Carl Schaeffer e Hans von Büllow, e uma estadia em Weimar revela-se também significativa, uma vez que lhe proporciona receber lições de Franz Liszt (Freitas Branco, 1972: 295-296). Como vemos, Vianna da Motta “(...) forma-se artística e culturalmente na Alemanha, em contacto com as melhores e mais progressivas tendências musicais (...)” desse país (Borba, 1962-1963: 673). A sua influência na pedagogia do Piano em Portugal é de grande alcance, sendo que entre os seus discípulos¹³ encontramos figuras como Elisa de Sousa Pedroso, Marie Antoinette Aussenac, Irene Gomes Teixeira, Marie Antoinette Lévêque, Freitas Branco, Nella Maissa, Luís Costa, Campos Coelho, Helena Sá e Costa, Maria Cristina Lino Pimentel, Maria da Graça Amado da Cunha, Fernando Lopes-Graça e Sequeira Costa. Com vista a abordar a sua vertente de pedagogo, referimo-nos de seguida àquilo a que Freitas Branco (1972) apresenta como sendo as “linhas gerais” do ensino ministrado a estes e demais discípulos.

Possuidor de um mecanismo assombroso, Vianna da Motta exige-o também daqueles que com ele estudavam. Tendo em vista a aquisição da máxima igualdade e independência entre os dedos, solicita-lhes a realização de escalas e arpejos, bem como de exercícios da autoria de Clementi, Czerny, Cramer ou Philip. A partir do momento em que os dedos já estão familiarizados com a topografia do teclado, dá primazia a exercícios feitos em função do tempo estudado. Relativamente ao tempo diário de estudo, não impõe o número máximo de horas compatível com a resistência física, mas sim quatro horas de estudo consistente.

A posição do discípulo diante do piano promovida por Vianna da Motta consiste em ter os braços imóveis junto ao corpo e os antebraços numa posição horizontal e também o mais

¹³ Freitas Branco (1972) faz uma distinção entre discípulos e alunos de Vianna da Motta. Relativamente a estes últimos, caracteriza-os como talentosos, inteligentes, capazes de compreender todo o significado de uma sua lição, e merecedores dos seus ensinamentos.

imóvel possível. Quanto ao movimento, defende que a sua produção deve realizar-se somente nos pulsos e dedos, estando a mão inclinada no sentido do polegar e ligeiramente elevada relativamente ao nível do teclado

O facto de ter sempre em conta as características individuais de cada pessoa é visível no aconselhamento de dedilhações adaptadas às especificidades das mãos de cada um dos discípulos. Estas dedilhações – que raramente coincidem com as dos editores – constituem-se como soluções engenhosas.

Um dos aspectos em que Vianna da Motta se mostra bastante rigoroso é a ornamentação. Não considerando a possibilidade de existir um *trilo* com um número indeterminado de notas, escreve-o por extenso – bem como a sua terminação – e marca a dedilhação, baseando-se para tal em argumentos bem alicerçados.

No que diz respeito ao andamento de uma obra e suas flutuações, apesar de respeitar as indicações do autor, modifica o que este escreveu quando se considera autorizado, em consciência, a fazê-lo. No que concerne ao estilo, Viana da Motta reprova a reconstituição histórica da música do passado. Aliás, a sua interpretação de J. S. Bach – distinguida pela crítica em diversos países em que se apresentou – assim o comprova, uma vez que não propõe uma imitação pianística do cravo ou do clavicórdio mas, pelo contrário, solicita nuances apenas possíveis de conseguir no piano.

O próximo pedagogo português que aqui referimos é Fernando Lopes-Graça (1906-1994). Nascido em Tomar, é discípulo de Tomás Borba, Luís de Freitas Branco e José Vianna da Motta no Conservatório Nacional de Lisboa, e em Paris estuda composição e orquestração com Charles Koechlin. A partir de 1931 é professor na Academia de Amadores de Música de Lisboa, onde funda e dirige o coro por mais de quarenta anos. Da sua vasta obra, na qual podemos verificar o interesse pelos elementos folclóricos próprios da canção e dança popular portuguesas, constam diversos géneros musicais que revelam um estilo compositivo pessoal (Gondar, 2008).

Apesar do seu nome ser mais frequentemente associado à composição, na sua obra *Álbum do jovem pianista* Lopes-Graça parece evidenciar uma preocupação como educador, quer seja ao nível das questões interpretativas colocadas em cada uma das peças como das indicações que

dá no sentido de ajudar a resolver e prevenir problemas (Gondar, 2008). Segundo Azevedo (Azevedo, 2006 *vide* Gondar, 2008), Fernando Lopes-Graça figura actualmente no topo da criação musical dedicada aos mais jovens¹⁴, em Portugal. Prova disso a atenção prestada a estas faixas etárias e que se consubstancia na composição de um grande número de obras de elevada qualidade estética como *As Canções da Tila* (1958/1959), as *Canções e Rodas Infantis* (1953), o *Presente de Natal para as Crianças* (1978), entre outras. Adicionalmente, as obras para fins didácticos *Música de piano para as crianças* e *Álbum do jovem pianista* são também reveladoras dessa atenção (Gondar, 2008).

Foquemo-nos na obra *Álbum do jovem pianista* (Lopes-Graça, 1969). Segundo Gondar, as preocupações de Lopes-Graça enquanto educador “(...) parecem-nos aqui estar bem patentes (...)”: por um lado, materializam-se mas questões de ordem interpretativa que coloca em cada uma das peças, nomeadamente através da abordagem de “(...) aspectos actuais e pertinentes de dificuldade técnica e rítmica (...)”; por outro, são visíveis nas indicações fornecidas no sentido de ajudar a resolver e prevenir problemas (Gondar, 2008: 136). No sentido de ilustrar as preocupações de Lopes-Graça enquanto educador, a autora refere-se a uma série de orientações por ele veiculadas no *Álbum do jovem pianista*, mencionando especificamente as indicações de agógica, pedal, dedilhação e metrónomo. Em primeiro lugar, menciona que o facto de colocar uma grande quantidade de indicações de agógica ao longo do texto musical dá ao aluno a possibilidade de desenvolver a sua percepção do andamento do discurso musical e do carácter mecânico da sua pulsação. Apesar de não empregar o termo “precisão” para se referir às indicações de pedal¹⁵, Gondar salienta o facto de Lopes-Graça utilizar especificamente dois tipos de anotação do mesmo. Também as indicações de dedilhação e metrónomo são cuidadosamente veiculadas – sendo que as primeiras apresentam uma função expressiva – e surgem em todas as peças constituintes do *Álbum do Jovem Pianista*. Segundo a autora, o cuidado evidenciado nestas orientações é revelador de um pedagogo que, embora sensível, não se dispõe a fazer cedências quanto à exigência e dificuldade com as quais o jovem intérprete deve encarar.

¹⁴ A literatura deixada por Lopes-Graça aos jovens executantes é abordada mais adiante neste DAPE.

¹⁵ A autora apresenta a seguinte justificação para o facto de não utilizar o termo “precisão” neste contexto: “Relativamente ao uso dos pedais, em particular ao pedal direito, não aplicamos aqui o termo precisão, pela dificuldade que a técnica deste recurso instrumental representa, uma vez que o pedal direito deve constituir um barómetro sensível a cada situação particular, dependendo das complexas relações harmónicas ou modais da própria música, das condições acústicas, da qualidade do instrumento, do *toucher*, etc. (Gondar, 2008: 136)

Aluno de Viana da Motta, também Eurico Thomaz de Lima (1908-1989) se constitui como um importante vulto da pedagogia do Piano em Portugal. Nascido em Ponta Delgada (ilha de São Miguel, Açores), é filho de Maria Ernestina Santos Lima e António Thomaz de Lima, este último violinista, maestro, compositor e professor no Conservatório Nacional, em Lisboa. É neste estabelecimento de ensino que ingressa aos treze anos e se torna discípulo de Alexandre Rey Colaço e Vianna da Motta em Piano, de Luís de Freitas Branco nas disciplinas de Estética e História da Música, e de Hermínio do Nascimento em Composição. Sendo ainda aluno de Vianna da Motta, começa a compor (Lessa, 2001).

Após terminar o Curso Superior com a máxima classificação até então concedida no Conservatório, inicia a sua carreira de pianista, apresentando-se pelo país em concertos nos quais interpreta obras suas e de outros autores. Durante os anos de 1940 e 1941 realiza conjuntamente com Madalena Sá e Costa, Paulo Manso e Leonor Viana da Mota, diversos Recitais de Música de Câmara, no âmbito das Missões Culturais do Secretariado da Propaganda Nacional. Compositor de cunho marcadamente nacionalista, possui uma obra maioritariamente dedicada ao piano, mas que inclui também repertório orquestral e de câmara (Lessa, 2001).

Para além de pianista e compositor, Eurico Thomaz de Lima exerce também uma notável acção pedagógica em Portugal, leccionando em diversas escolas. Após um ano como professor na Academia de Amadores de Música de Lisboa, assume, em 1932 e durante dois anos, o cargo de director da Academia Mozart do Porto (Gonçalves, 2006). Passado um período de três anos em que se dedica à actividade de concertos e aulas particulares, é convidado a leccionar na Academia Beethoven da mesma cidade, e aí fica responsável por uma classe de Piano.

Já em 1945 inicia uma classe em Guimarães, onde ao longo de dezoito anos dirige cursos de aperfeiçoamento e interpretação pianística e leva a cabo audições regulares dos seus discípulos. O cargo de director e professor de Piano da Academia de Música e Belas Artes da ilha da Madeira é ocupado por Eurico Thomaz de Lima entre os anos de 1965 e 1967, período após o qual regressa novamente ao Porto. Nessa cidade, lecciona na Academia Parnaso até 1975. Tendo sido entretanto convidado para a classe de Piano do Conservatório de Música

Calouste Gulbenkian de Braga, deixa tal função em 1978 ao atingir o limite legal de idade como servidor do Estado (Gonçalves, 2006).

Toda esta actividade pedagógica leva-o a compor um total de cento e quatro obras dedicadas aos mais jovens¹⁶. Incluindo os géneros de piano a solo e em dueto, este repertório constitui mais de metade da sua produção total, e compreende – nas “(...) minuciosas indicações de dinâmica, pedal e dedilhação anotadas nas partituras (...)” – a “(...) inquietação didáctica (...)” que Eurico Thomaz de Lima evidencia enquanto professor de Piano (Lessa, 2001: 9).

Prosseguindo, referimo-nos agora a Maria Cristina Lino Pimentel. Em entrevista a Maria de Lurdes Ribeiro (2001), a pedagoga expõe as suas concepções acerca da aprendizagem do Piano, abordando aspectos como a idade com que deve ser iniciada, a construção de um aluno, a função das audições, a introdução do movimento paralelo e a diferença entre mecanismo e técnica.

Maria Cristina Lino Pimentel considera que a aprendizagem formal do Piano deve começar o mais cedo possível. Porém, ressalva que a idade ideal para depende do grau de maturidade da criança. À semelhança da aprendizagem formal, também a participação em audições deve iniciar-se bastante cedo. Segundo Maria Cristina Lino Pimentel – para quem promover a autonomia do aluno é fundamental na pedagogia do Piano – o tocar em audições durante os primeiros oito anos deve integrar-se num contexto de comunicação.

Outro aspecto que também deve ser introduzido logo no início da aprendizagem do Piano é, de acordo com a pedagoga, a realização do movimento paralelo. Apesar de mencionar que evidentemente se começa pelo movimento contrário, defende esta posição por considerar que para as crianças todo o movimento é natural. Referindo-se ao mecanismo, aponta-o como “(...) uma ginástica que feita só por si é péssima, mas feita com um fim musical é essencial” (Ribeiro, 2001: 104).

Finalmente, apraz-nos mencionar o legado pedagógico de Helena Sá e Costa (1913-2006), cuja carreira docente se inicia aos vinte e seis anos de idade no Conservatório Nacional. Após seis anos de actividade nesse estabelecimento de ensino, tendo terminado a Segunda Guerra Mundial, interrompe a função que exercia há seis anos para dar seguimento aos seus estudos

¹⁶ O repertório que Eurico Thomaz de Lima destinou aos executantes mais jovens é posteriormente referido neste DAPE.

de aperfeiçoamento no estrangeiro e responder a diversos convites como pianista (Pires, 1996).

Regressando a Portugal, preenche a vaga deixada por seu pai no Conservatório de Música do Porto. Nesse estabelecimento – onde a sua actividade docente se prolonga por vinte e um anos – adopta a escola definida pelo progenitor e enriquece-a “(...) com a sua experiência e substrato provenientes de outros Mestres e culturas.”, realizando uma síntese do que havia aprendido nas escolas francesas e germânicas, e a forte componente ibérica (Pires, 1996: 88).

Após a sua aposentação do referido conservatório, é convidada a presidir à Comissão Instaladora da Escola Superior de Música do Porto e, obtendo uma autorização especial do Governo, volta a exercer funções oficiais. Segundo Pires, para além da actividade docente, Helena Sá e Costa é também responsável, ao longo da sua vida, pela regência de diversos cursos de interpretação, pedagogia e Master classes não só em Portugal – em estabelecimentos como a Academia de Amadores de Música em Lisboa e a Escola Superior de Música do Porto – como também nas cidades alemãs de Karlsruhe e Wuppertal, em diversas cidades da França, Suíça, Itália, Inglaterra, Canadá e Universidades norte-americanas do Texas e Connecticut.

Entre os discípulos de Helena Sá e Costa estão nomes como Odete Gouveia, Francisco de Brito e Cunha, Maria da Glória Esteves, Carolina Pimentel, Maria de Fátima Travanca, Graça Mota, Olga Pratts, Teresa Vieira, Luísa Gama Santos, Teresa Meneres, Rui Pintão, Madalena Soveral, Francisco Pina, Raquel Correia, Elisabete Costa, Maria José Moraes, Álvaro Teixeira Lopes, Inês Soares, Manuela Costa, Eduardo Resende, Francisco José Monteiro, Luís Filipe Sá, Bárbara Dória, Emídio Teixeira, Helena Marinho, Teresinha Xavier, João Paulo Santos, Manuela Gouveia, Fernando Jorge Azevedo, Teresa Macedo, Maria Isabel Rocha e Helena Rocha V. Oertzen. No livro *Helena Costa: tradição e renovação*, Filipe Pires reúne os depoimentos de alguns deles acerca da pedagoga e aponta como traço comum entre os mesmos o facto de não conterem menção a nenhum «método» seguido mas, pelo contrário, realçarem a grande flexibilidade do ensino ministrado por Helena Sá e Costa e a ausência de imposições relativamente ao caminho a seguir.

Manuela Gouveia aponta a orientação, a disciplina e a persistência no ideal artístico como as características basilares do ensino ministrado pela pedagoga. Fernando Jorge Azevedo refere-

se a uma professora que apesar de exigente deixa espaço à personalidade do aluno. Esta liberdade é também mencionada por Teresa Macedo, que salienta ainda a influência benéfica de Helena Sá e Costa no sentido da disciplina e postura em relação à música.

À semelhança dos dois últimos discípulos acima referidos, Maria Isabel Rocha admira o respeito da pedagoga pela personalidade e sensibilidade do aluno, e também o cultivo da sua auto-confiança e auto-estima. Para além disso, refere-se ao seu profundo conhecimento do repertório e poder de observação do perfil do aluno, que lhe permitem desenvolver este último ao nível da técnica e da estética através da abordagem de todas as épocas e formas.

Teresa Macedo destaca a capacidade de Helena Sá e Costa para incutir no aluno o sentido do estilo e dos estilos, através da explicação e comparação com as outras artes e da exemplificação modelar ao instrumento. Helena Rocha V. Oertzen refere que a pedagoga ensina o aluno a «saber ouvir» o que toca, desenvolvendo nele o sentido de diversos aspectos como a “(...) harmonia, ritmo, articulação, fraseado, sonoridades, estilos, atmosferas, fidelidade ao texto e, sobretudo, o ‘invisível’ que existe nas entrelinhas, na partitura” (Pires, 1996: 92).

Paralelamente a estes depoimentos sobre Helena Sá e Costa, também uma entrevista sua a Maria de Lurdes Ribeiro (2001) nos permite conhecer as suas concepções acerca da aprendizagem do Piano. Relativamente à idade para começar a aprendizagem formal, indica os sete anos, embora considere que possa ocorrer antes. Helena Sá e Costa salienta a importância de o professor estar atento, nesta fase inicial, à receptividade da criança para a música – deixando-a procurar e sentir os sons – e a pertinência de a despertar para os fenómenos sonoros através do respectivo ouvido. A importância dada à ligação sonora do aluno com a música leva a pedagoga a considerar essencial não só desenvolver o ouvido antes da leitura, como também dar relevância às vibrações entre si mesmas e à relação entre a altura dos sons.

1.1.3. O repertório pianístico de autores portugueses para a infância e juventude

Prosseguindo na contextualização do ensino do Piano no nosso país que aqui apresentamos, assemelha-se-nos pertinente fazer referência ao repertório pianístico de compositores portugueses dedicado à infância e juventude. Nesse sentido, centramo-nos na produção de João Domingos Bomtempo, Francisco de Lacerda, Fernando Lopes-Graça e Eurico Thomaz de Lima.

Da autoria de João Domingos Bomtempo (1775-1842), *Elementos de Música e Método de Forte-piano* é a primeira obra que nos apraz referir, pelo facto de se constituir como “(...) o primeiro Método de Piano em Portugal baseado numa concepção metódica e didáctica.” Apesar de omissa a informação acerca da faixa etária à qual se destinou a sua composição, somos levados a crer que esta obra seria utilizada desde a introdução à aprendizagem do instrumento. Com efeito, o facto de abarcar não só “(...) todas as questões teóricas e práticas (...) da própria técnica pianística (...)” mas também “(...) noções fundamentais de teoria musical (...)” assim o indica (Bomtempo, 1979: Introdução). A par da sua importância e termos didácticos, *Elementos de Música e Método de Forte-piano* permite-nos conhecer o estilo pianístico que se cultivava no Portugal de então, “(...) orientado tanto pela evoluída técnica de construção de pianos daquela época como pela maneira de tocar usados pelos mais avançados pianistas e professores de Piano da Europa Central.” Para além disso, constitui-se como um importante recurso a utilizar no sentido de “(...) uma interpretação fiel às intenções do compositor, dado que a versão fac-similada de que actualmente dispomos se baseia na edição original conservada na Biblioteca Nacional de Lisboa (Bomtempo, 1979: Introdução).

Apesar de tal não ter sido explicitamente indicado por Francisco de Lacerda (1869-1934), Bettencourt da Câmara (1987) considera possível o eventual uso pedagógico das peças que constituem a obra *Trente-six histoires pour amuser les enfants d'un artiste*. Assim, e face ao facto de esta se constituir, segundo refere o mesmo autor no prefácio da partitura, como a mais importante obra pianística de Francisco de Lacerda, apraz-nos fazer-lhe aqui referência. Os trinta e seis trechos que a compõem – e que foram cedidos pelos herdeiros do compositor à Região Autónoma dos Açores – foram escritos em diversos tempos e espaços: os primeiros em Paris, em 1902, outros na Suíça, em 1907, e a maior parte em Lisboa, em 1922. Não tendo

Lacerda estabelecido completamente a ordem das trinta e seis “histórias”, aquela que podemos encontrar na edição da *Portugaliæ Musica* resulta de três critérios: o gosto pessoal do editor, a oposição de andamentos, e a proximidade de tonalidades.

Note-se que, não obstante a ausência de ordem pré-estabelecida pelo compositor açoriano, Bettencourt da Câmara salienta, no prefácio da respectiva partitura, que “Não cremos dever pôr-se em causa o facto de Francisco de Lacerda ter escrito, ou começado a escrever, (...) trinta e seis trechos que tencionava reunir numa obra conjunta.” Com efeito, entre outros dados, comprovam-no as duas peças publicadas em “De Música”, ambas definidas como “Extraits des Trente-six histoires pour amuser les enfants d’un artiste” (Lacerda, 1986: vii).

Na referida obra, estão patentes, entre outras, as influências de M. Mussorgsky e C. Debussy. Assim, enquanto as primeiras se efectivam num “(...) certo elementarismo e transparência harmónicos (...)”, as segundas revelam-se, por exemplo, numa “(...) mais sistemática utilização da escala de tons (...)” (Bettencourt da Câmara, 1987: 109-110). O recurso aos modos é também uma realidade. Neste âmbito, deparamo-nos ora com trechos que se caracterizam pela sua homogeneidade modal, ora com trechos onde é evidente uma interpenetração da tonalidade e modalidade, sendo exemplo deste último caso *Le vieux loup gris*.

No conjunto das *Trente-six histoires pour amuser les enfants d’un artiste*, *Chant et dance nupcial des morses* é a peça onde “a inspiração na música tradicional portuguesa é mais evidente (...)”, afirmando-se tonalmente o seu tema no modo menor (Bettencourt da Câmara, 1987: 117). Para além deste exemplo, também em *Torturelles* podemos denotar uma aproximação à música popular, a qual está patente na “(...) sua intencional simplicidade (...)” (Bettencourt da Câmara, 1987: 118).

Como referimos anteriormente, J. Bettencourt da Câmara considera possível o eventual uso pedagógico das peças que constituem esta obra. Não obstante, entende o autor que as características das *Trente-six histoires* lhes recomendam “(...) um destino artístico que deverá ultrapassar a utilização escolar a ser-lhe concedida” (Lacerda, 1986: vi). No seguimento deste tema, apraz-nos aqui deixar o nosso ponto de vista sobre o nível de aprendizagem dos alunos que poderão executar tais trechos. Apesar de termos presente que o grau de dificuldade varia entre os mesmos, parece-nos que, de uma forma global, poderão adequar-se a alunos a partir do 4º ou 5º grau. Com efeito, as trinta e seis peças exigem que o executante esteja já em

posse de uma série de competências que lhe permitam, entre outros aspectos, realizar simultaneamente duas linhas melódicas com a mesma mão (*Les Oiseaux, Deux Colombes, Le Petit d'Éléphant pleure*, entre outros), intercalar fluentemente figuras rítmicas de subdivisão distinta (*Mon Chien, Le Signe, Quand les Bêtes*, entre outros), alternar secções com dinâmicas contrastantes (*Le Coq, Maître e Mon Chien*, entre outros), e realizar consecutivas alterações de agógica (*Deux Colombes e Maître*, entre outros).

A terminar esta referência às *Trente-six histoires pour amuser les enfants d'un artiste*, salientamos o carácter programático de algumas delas. De facto, para além de definir os trinta e seis trechos como histórias, o compositor açoriano justapôs à estrutura sonora "(...)" algumas frases literárias "(...)" (Bettencourt da Câmara, 1987: 121). Deste modo, explicou Lacerda o sentido dos sons que criara nesta obra, a qual exprime "(...)" paradigmaticamente tendências fundamentais da música europeia das primeiras décadas "(...)" do século vinte (Bettencourt da Câmara, 1987: 138).

Centremo-nos agora na produção de Fernando Lopes-Graça. Bastos debruça-se sobre este repertório, focando "(...)" cinco obras para piano solo com características especialmente didácticas "(...)" : *Duas sonatinas recuperadas* (Lopes-Graça, 2006), *Música de piano para as crianças* (Lopes-Graça, 1999), *Oito suites progressivas – In memoriam Béla Bartók e Álbum do jovem pianista*. A designação de *Duas sonatinas recuperadas* deve-se, segundo a autora, ao facto de Lopes-Graça ter reutilizado, nos anos 60, material que havia composto na década de 30 e início de 40. Constituídas por três andamentos – que se intercalam no formato rápido/lento/rápido – estas sonatinas "(...)" são pequenas obras-primas acessíveis a pianistas com uma técnica média "(...)" Porém, determinadas exigências nelas presentes afastam-nas de um alcance fácil (Bastos, 2007: 64).

Já a *Música de piano para as crianças*, cuja concepção se iniciou em 1968 "(...)" depois de uma larga experiência pedagógica como professor de piano", constitui-se como "(...)" o único conjunto de peças compostas por Fernando Lopes-Graça para intérpretes com um grau elementar "(...)" (Bastos, 2007: 65). Porém, algumas complexidades aqui presentes não são, segundo a autora, necessariamente acessíveis a quem se situa em tal patamar de execução.

À semelhança dos exemplos anteriores, também as *Oito suites progressivas – In memoriam Béla Bartók*, compostas entre 1960 e 1975, são de índole didáctica. Com efeito, as suites

encontram-se dispostas por ordem crescente de dificuldade, à semelhança do que acontece em *Microcosmos*.

Composto em dois períodos distintos – 1953 e 1963-1964 – o *Álbum do jovem pianista* (Lopes-Graça, 1969) é constituído, tal como indica o seu subtítulo, por “21 pecinhas de pequena é média dificuldade”. Contudo, estas não se encontram ordenadas de acordo com uma complexidade progressiva, sendo “(...) mais plausível a ideia de autonomia de cada uma (...)” (Gondar, 2008: 135).

Não obstante o título dado a este *Álbum*, indicou o compositor numa nota introdutória que o mesmo não foi “(...) intencionado como um trabalho educativo, apesar de estar escrito numa linguagem mais simples (...)” do que as suas restantes obras para piano. Ora, esta observação é questionada por Bastos. Posteriormente, a autora conclui que conclui, apesar da intenção do compositor não ser “(...) necessária e originalmente educativa, [o *Álbum do jovem pianista*] (...) preenche todos os requisitos normais de obras deste tipo” (Bastos, 2007: 69). Na base de tal constatação encontram-se diversos factos observados pela autora. Em primeiro lugar, cada peça inclui técnicas pianísticas específicas, as quais não apresentam as dificuldades de outras obras mais complexas de Lopes-Graça. Paralelamente, a curta duração de cada uma não conduz ao cansaço do pianista “menos habituado”, e permite concentrar os objectivos. A estes exemplos somam-se as meticulosas indicações de articulação, agógica e dinâmica, bem como indicações “(...) indiscutivelmente para um pianista não avançado (...)”, como por exemplo a colocação do pedal (com os respectivos movimentos de pé em técnica simples). Por fim, a confortável posição das mãos, o facto de estas se encontrarem geralmente equidistantes, a ausência de muitos saltos e a sua preparação de modo a permitir segurança ao intérprete conduzem a autora à conclusão atrás mencionada. Assim, é sua opinião que o intuito da nota introdutória de Lopes-Graça tenha sido o de “(...) alertar o leitor ou intérprete para um olhar sobre as obras como criações artísticas e não como simples objecto de estudo, e por isso sem as tabulações próprias de um academismo por vezes seco ou estéril” (Bastos, 2007: 69).

Note-se que as diferentes peças que constituem o *Álbum do jovem pianista* apresentam uma forma muito livre. De temática diversificada, a principal dificuldade desta obra poderá residir na complexa e instável elaboração rítmica nela exposta (Bastos, 2007).

À semelhança dos autores acima mencionados, também Eurico Thomaz de Lima ocupou da composição de repertório para a infância e juventude¹⁷. Porém, distancia-se pelo facto de praticamente metade da sua obra se destinar a estes intérpretes. A sua actividade como pedagogo e a preocupação pelo ensino pianístico que revelou ao longo da vida conduziram-no à produção de um total de cento e quatro obras “(...) cujo valor estético e pedagógico não se encontra devidamente estudado” (Gonçalves, 2006: 61). De entre este assinalável número consta o *Gradual: para os pequenos pianistas* (Thomaz de Lima, 2005). Constituído por vinte e oito peças compostas isoladamente, apresenta-as organizadas de acordo com uma crescente complexidade técnica e expressiva. O facto de ter passado a constar dos programas oficiais dos Conservatórios Nacionais no ano lectivo de 1973/1974 – mais precisamente para os Cursos de Piano do 2º e 3º anos – “(...) evidencia, de certa forma, que estas obras para a infância eram apreciadas pelos seus contemporâneos e o seu valor educativo relativamente reconhecido” (Gonçalves 2006: 62).

A preocupação de Eurico Thomaz de Lima relativamente ao ensino do Piano está também patente no impressionante número de duetos para piano que compôs: setenta e dois. Deste total, vinte e quatro são composições originais, e as restantes consistem em arranjos de outros compositores adaptadas para serem tocadas a quatro mãos ou a dois pianos. No que se refere às composições originais, as seguintes dez¹⁸ são destinadas à infância: *Chula do Douro* (1948) – quatro mãos, *Valsa* (1948) – quatro mãos, *Valsa* (1949) – quatro mãos, *Dança Cigana* (1958) – dois pianos, *Barcarola* (1958) – dois pianos, *Rondino* (1961) – quatro mãos, *Marcha Humorística* (1961) – quatro mãos, *Toadilha* (1961) – quatro mãos, *A minha primeira Valsa* (1967) – quatro mãos, e *A Dança do Pica-Pau* (1972) – dois pianos. Para além destas, outras seis constam de “(...) programas de audições para classe de piano dos mais pequenos”. São elas *Dança Cigana*, *Ao Luar*, *Canção de Embalar*, *Dança Portuguesa*, *Tilintar de Campainhas* e *O Ratinho*. Como constatamos, a produção musical de Eurico Thomaz de Lima destinada à infância e juventude é um caso excepcional no panorama português, quer pela sua quantidade, quer pela aceitação e reconhecimento de que gozou na sua época (Gonçalves, 2006).

¹⁷ O espólio de Eurico Thomaz de Lima foi doado à Universidade do Minho a 31 de Maio de 2001, ficando a sua gestão a cargo da Professora Elisa Lessa. (Fonte: www.euricothomazdelima.musica.reitoria.uminho.pt consultado a 28 de Junho de 2011)

¹⁸ Em *Obras para a infância de Eurico Thomaz de Lima : os duetos para piano*, Gonçalves (2006) procede à edição destas dez peças.

1.2. O ensino do Piano nos países de Leste

1.2.1. Contextualização temporal

Mercê do isolamento cultural associado à vigência do Regime Soviético, a maioria da literatura relativa ao ensino do Piano nos países de Leste encontra-se publicada em russo e ucraniano. Por conseguinte, grande parte da informação que aqui apresentamos teve como fonte a dissertação “As raízes nacionais na metodologia russa de Piano: um contributo para a busca de uma nova pedagogia em Portugal”, na qual Rosa Gondar, traduzindo muitos desses documentos contribui significativamente, tal como foi seu intuito, para a “(...) divulgação da metodologia russa de ensino (...)” do referido instrumento (Gondar, 2008: iv).

No conjunto de bibliografia relativa aos países de Leste consultada, encontramos recorrentemente expressões como “escola russa de piano”¹⁹, “metodologia russa de ensino de piano” ou “tradição russa de ensino do piano”. Assim, apraz-nos ressaltar desde já que a generalização que aqui fazemos da sua informação aos restantes países de Leste se prende com o facto de, durante mais de sete décadas, todos eles terem sido parte integrante de um mesmo país: a URSS. Nesta enorme nação, a música assumiu um papel fundamental “(...) não só ao nível do desenvolvimento da cultura espiritual soviética, mas também enquanto veículo de transmissão dos ideais estéticos da nova sociedade socialista” (Apraksina, 1990:3 *fide* Gondar, 2008).

Decorria o ano de 1859, Anton Rubinstein funda a Sociedade Musical Russa (SMR). Em 1860 têm início aulas de música e, dois anos mais tarde, Sociedade é institucionalizada, originando o Conservatório de São Petersburgo. O sucesso deste último despoletou o surgimento de um segundo Conservatório, em Moscovo, o qual foi inicialmente dirigido por Nikolay Rubinstein. De facto, a SMR rapidamente estendeu o seu programa educativo, e novas escolas de música foram criadas em Kiev (1863), Saratov (1865), Kahr’skiv (1871) e Odessa (1886) (Frolova-Walker, 2001).

¹⁹ De acordo com Fonseca, entendemos que “escola pianística” significa “(...) legado de continuidade interpretativa no seguimento da aprendizagem segundo mestres de incontestável autoridade e conhecimento das directrizes de uma determinada escola (...)” (Fonseca, 2005: 116).

Sob a orientação de vultos como Anton Rubinstein, Yesipova, Ziloti, Safonov, Rachmaninoff e Goldenweisser, o ensino superior de Piano foi aquele que mais se expandiu, tendo as suas receitas permitido que os restantes departamentos se mantivessem activos sem problemas materiais (Frolova-Walker, 2001).

Com o intuito de proporcionar instrução musical, isenta de pagamento, aos membros de estratos sociais inferiores – os quais não tinham possibilidade de suportar os custos inerentes à frequência do Conservatório – Balakirev fundou conjuntamente com Lomakin, em 1862, a Escola Gratuita de Música²⁰. Com o passar dos anos, a dificuldade em conseguir o apoio de patronos levou ao fecho desta instituição. Porém, a ideia da educação musical ao alcance de todos²¹ manteve-se após a morte de Balakirev, tendo surgido em Moscovo e São Petersburgo, no ano de 1905, os chamados Conservatórios do Povo. A par destes últimos e dos restantes Conservatórios, diversas escolas de música privadas se estabeleceram nas referidas cidades (Frolova-Walker, 2001).

A criação dos estabelecimentos de ensino mencionados, aliada à “(...) estética do realismo nascida na década de sessenta do século XIX e fortemente empenhada na promoção dos aspectos nacionais da cultura russa, constituiu, então, o “(...) panorama favorável ao despertar de uma escola pianística de excelência – a escola pianística russa (...)” (Gondar, 2008: 31).

Encontrando-se o financiamento do ensino da música sob inteira responsabilidade do estado, os Conservatórios de São Petersburgo e de Moscovo foram nacionalizados, por meio de um decreto assinado por Lenine, em 1918. Pouco tempo depois, a partir dos anos vinte, verificou-se um rápido desenvolvimento da cultura musical no país. Este teve origem na “(...) reestruturação das instituições destinadas ao ensino da música e à orientação do mesmo para a criação de profissionais, não só no âmbito da composição e da interpretação, mas também da pedagogia” (Gondar, p.34), e passou a organizar-se em três patamares de formação: [Escolas Musicais Infantis]²², [Escolas Musicais de Nível Médio]²³ e Conservatórios

²⁰ Segundo a autora, este exemplo levou à abertura de várias escolas musicais em diversas cidades russas. (Gondar, 2008)

²¹ Note-se que a tendência para manter a cultura musical acessível a todos se mantém posteriormente, continuando a “(...) enquadrar-se nos objectivos educacionais da Rússia soviética do século XX” (Gondar, 2008: 34).

²² Escolas com a função de “(...) proporcionar a educação musical a uma larga faixa de crianças, detectando paralelamente os casos de evidência de capacidades específicas para a música” (Gondar, 2008: 35).

de nível superior²⁴. De acordo com Gondar (2008), no currículo destes dois últimos passaram a ser incluídas disciplinas como a pedagogia, a metodologia do ensino instrumental, a prática pedagógica, a história e teoria do instrumento, e ainda a leitura à primeira vista. É neste contexto que durante a primeira metade do século XX – sendo a Rússia parte integrante da URSS – se consolida a escola russa de piano.

Actualmente, a aprendizagem inicial do Piano insere-se num quadro de formação bastante completo: desde os primeiros anos, as crianças frequentam, semanalmente, duas aulas de instrumento (de quarenta e cinco minutos cada), aula de coro e de solfejo. Adicionalmente, os professores dedicam ainda diversas horas por semana aos seus alunos, facto que destes exige assiduidade e empenho na obtenção do sucesso. A admissão destas crianças no ensino musical implica a realização de provas de aptidão. Estas não implicam que os alunos com resultados inferiores não sejam admitidos, mas permitem que se dê aos melhores todas as condições para desenvolverem o seu potencial. Rena Shereshevskaya, pianista nascida em Moscovo e formada no Conservatório Tchaikovski, refere que a escola russa de Piano é assaz exigente desde os primeiros anos de aprendizagem. A importância dada a esta fase inicial está patente nas palavras da pedagoga, a qual afirma que se uma criança toca uma peça de quatro compassos, deve tocá-la de forma impecável, e deve compreender perfeitamente o que se pretende que faça. Desde o início, o trabalho é orientado por uma aproximação que alia intimamente a música à técnica, bem como os resultados desejados aos meios para os atingir. E através de uma particular atenção ao gesto, à liberdade do braço e do pulso, e à posição da mão, a aprendizagem inicial do Piano concentra-se na procura de uma sonoridade concordante com o discurso musical (Renvoisé, 2010).

²³ Escolas com a função de “(...) formar profissionais no domínio da performance, da composição, e da educação, enquanto professores destinados à leccionação nas [Escolas Musicais Infantis]. Paralelamente a estas instituições, funcionavam também as [Escolas Especiais de Música de Nível Médio] afectas a estabelecimentos de nível superior que se destinavam a crianças sobredotadas” (Gondar, 2008: 35).

²⁴ Conservatórios com “(...) a função de formar profissionais de elevada qualidade no domínio da composição, direcção de orquestra, direcção coral, musicologia, interpretação vocal e interpretação instrumental – incluindo a interpretação em instrumentos populares – bem como de professores destinados a leccionar nos estabelecimentos de ensino de nível médio. Em paralelo com estas instituições funcionavam também os [Institutos Pedagógicos Musicais], com o objectivo de criar especialistas, sobretudo no domínio da pedagogia” (Gondar, 2008: 35).

1.2.2. Pedagogos

Centrando agora a nossa atenção nalguns dos principais vultos da pedagogia do Piano nos países de Leste, começamos por fazer referência a Anton Rubinstein (1829-1894). Nascido na fronteira sudoeste da Bessarabia, muda-se aos cinco anos com a sua família para Moscovo, onde inicia os estudos musicais com a mãe. Aos oito passa a ser instruído por Alexander Villoing. No ano de 1840 é levado para Paris por este último, com o intuito de dar continuação aos seus estudos no Conservatório. Após uma digressão pela Europa, que durou cerca de dezoito meses e na qual Rubinstein foi entusiasticamente recebido, regressa à Rússia em 1843 (Gerig, 2007).

Três anos depois, no seguimento da morte do pai, estabelece-se em Viena. Porém, não recebe aí o apoio que esperava de Listz, pelo que acaba por voltar às suas origens. Em São Petersburgo dá então início, no ano de 1849, a um período de ensino e de intenso aperfeiçoamento individual. Em 1854 inaugura uma nova actividade como concertista através da Europa, chegando mesmo a rivalizar com Liszt no que concerne à sua grandiosidade. De acordo com Hans Von Büllow, Rubinstein era detentor dos elementos do carácter musical russo: projecção emocional calorosa, condução, abandono e sinceridade (Gerig, 2007).

Na Rússia, Rubinstein exerce uma forte influência ao nível do ensino musical. Segundo Sofia Lourenço, Anton e o irmão, Nikolai Rubinstein (1835-1881) através das suas “(...) funções transversais de compositores, intérpretes, pedagogos e organizadores/gestores (...) contribuem de forma inequívoca para a profissionalização do ensino e da interpretação musical na Rússia (Fonseca, 2005: 164). De facto, os Conservatórios a que presidem desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de uma escola russa de professores e pianistas de excelência, de entre os quais Ossip Gabrilowitsch, Josef Lhevinne e Rosina Lhevinne, Sergei Rachmaninoff, Felix Blumenfeld, e Anette Essipov. Nos últimos anos de vida, Anton Rubinstein vinca a sua influência ao orientar, no Conservatório de São Petersburgo, uma classe de alunos de nível avançado. Para além disso, entre Setembro de 1889 e Maio de 1890 leva a cabo, no mesmo estabelecimento, uma série de palestras semanais, discutindo e executando obras apresentadas nas suas digressões (Gerig, 2007).

Anton Rubinstein impõe (...) um estilo próprio na sua pedagogia, implementando o estilo interpretativo, e segundo as palavras de Busoni “das tintas fortes (predilectas do público), da

paixão que irrompe, da interpretação impulsiva e fogosa, pelas quais se sacrifica frequentemente a exactidão da técnica” (Rattalino, 2001:23 *fide* Fonseca, 2005: 164). Por conseguinte, esta intenção interpretativa influenciou “(...) importantes pedagogos do século XX, como Goldenweiser, Igúmnov, Feinberg, Neuhaus (...)” (Lourenço, 164), os quais foram seus discípulos.

Dos alunos, Rubinstein esperava hábitos intensivos de trabalho. Josef Hofmann, o seu único aluno externo ao conservatório, refere-se ao método de ensino do seu mestre destacando a recusa demonstração ao piano e de liberdades com o texto musical, a aproximação indirecta através do uso da imaginação e, a insistência na projecção de estados de espírito (Gerig, 2007). Estes dois últimos aspectos podem ser observados nas seguintes palavras de Rubinstein para com o referido aluno:

Antes de os teus dedos tocarem as teclas debes começar a peça mentalmente – isto é, debes ter estabelecido, na tua mente, o tempo, a maneira de tocar, e, sobretudo, o ataque das primeiras notas, antes de a tua execução começar realmente. E a propósito, qual é o carácter desta peça? É dramático, trágico, lírico, humorístico, heróico, sublime, místico – o quê? (Gerig, 2007: 295)

De entre importantes vultos da escola russa de Piano directa ou indirectamente relacionados com Rubinstein, Gerig destaca, entre outros, Vladimir Horowitz, Artur Rubinstein, Heinrich Neuhaus e seus alunos, Sviatoslav Richter e Emil Gilels.

O segundo pedagogo que aqui nos apraz apresentar é Vasily Safonov (1852-1918). Aluno de Theodor Leschetizky e Louis Brassin, lecciona Piano no Conservatório de São Petersburgo entre 1881 e 1885, ano em que se transfere para o Conservatório de Moscovo. Em 1889 assume, por um período de dezasseis anos, o cargo de director deste último estabelecimento e aí forma alunos distintos como Alexander Scriabin, Josef Lhevinne e Rosina Lhevinne. Datado de 1915, o tratado de sua autoria intitulado – *New Formula for the Piano Teacher and Student* – tem por objectivo a independência dos dedos, a regularidade do toque, a destreza digital e a beleza tonal. Ao longo das suas vinte e oito páginas encontram-se exercícios compostos por padrões de cinco dedos, notas duplas, escalas rítmicas e acordes (Gerig, 2007).

No panorama da pedagogia do Piano, destacamos também Constantin Igúmnov (1873-1948). Exercendo a sua actividade como pianista, pedagogo e musicólogo, é considerado o fundador de uma das principais ramificações da escola russa de Piano da primeira metade do século XX e obtém o reconhecimento de “Artista Emérito da URSS” no ano de 1946. Ao apresentar-nos Igúmnov, Gondar (2008) aponta algumas características que o mesmo partilha com toda a abordagem interpretativa e pedagógica russa do ensino do Piano ao longo de todo o séc. XX. Em primeiro lugar, “O princípio vocal, segundo o qual o piano deve cantar toda a textura musical recorrendo à execução do legatissimo (...)”. Em segundo lugar, a “(...) cultura do som (...)”, que também se constitui como “(...) um dos aspectos mais relevantes da essência interpretativa da escola russa”. De acordo com a autora, no som “(...) se concentram todas as atenções de modo a criar uma hipótese interpretativa – a [imagem sonora]”, a qual presidiria a todas as etapas de assimilação e recriação da obra musical (Gondar, 2008: 44).

O *toucher* considerado necessário por este pianista baseia-se num contacto permanente da parte mais carnuda dos dedos com o teclado de modo a sentir-lhe o fundo. Relativamente à relação que Igúmnov estabelecia entre questões de ordem técnica e a som obtido, refere Gondar o seguinte:

O pedagogo recusava a possibilidade de posições rígidas e previamente fixadas na mão (...) Pelo contrário, o executante deveria ter em conta que a flexibilidade dos gestos; a diversidade de posicionamento da mão; do pulso e dos dedos; a diversidade de articulações e de dedilhações; a vivacidade e a independência digitais; tendem a produzir uma maior riqueza e variedade de sonoridades (Gondar, 2008: 45-46).

Nas suas aulas, recorre a exemplos visuais com o objectivo de promover o alargamento da paleta sonora dos seus alunos. Apologista do recurso à evocação de analogias - as quais podem tratar-se de impressões de índole subjectiva, imagens da natureza, exemplos de arte, ideias e épocas históricas – considera que o discurso musical deve ser portador de aspectos que possam emanar da vivência pessoal do seu intérprete (Gondar, 2008).

Considerado o melhor aluno de Safonov, com quem estudou desde os quatro anos de idade, Josef Lhevinne (1874-1944) é o próximo pedagogo que nos apraz referir. De acordo com Gerig

(2007), os escritos de Lhevinne revestem-se de grande valor para os alunos de Piano. Por conseguinte, o autor faz referência a dois artigos da autoria do pedagogo e ao seu livro *Basic Principles of Piano Forte Playing* (Lhevinne, 1972). No primeiro artigo apontado, *Piano study in Russia* (Lhevinne, 1917), o pedagogo refere-se à importância que a canção tradicional e a música clássica desempenham na vida doméstica diária do seu país e ao grande amor pela música que se promove na criança desde tenra idade, e salienta o facto de toda a família se unir em torno de um talento musical de modo a desenvolvê-lo ao máximo. Para além desta menção ao ensino das camadas mais jovens, o pedagogo explica ainda o modo como os pianistas russos atingem a sua famosa técnica, referindo que, sem perder de vista os valores musicais, grande ênfase é dado ao treino técnico. Este é visível, em primeiro lugar, na particular atenção dada ao lado mecânico da técnica, aos exercícios, escalas e arpejos, sendo que estes dois últimos se constituem como o pilar do trabalho desenvolvido durante os primeiros cinco anos do conservatório. Em segundo lugar, está também patente no facto de, nos exames, um resultado negativo ao nível da prova técnica impedir a prestação da prova de repertório.

Segundo menciona Gerig (2007), no artigo intitulado *Good Tone Born in the Player's Mind* (1923) Josef Lhevinne refere-se à relação entre o som e a técnica. Relativamente à firmeza da mão, o pedagogo explica que a mesma tem uma implicação directa na produção de um bom som uma vez que determina o poder, exactidão e controlo da execução. De acordo com Lhevinne, também a posição da mão em geral, e dos dedos em particular, influenciam a qualidade do som produzido pelo pianista. Neste âmbito, explica que a mão deve estar arqueada, que os dedos podem tocar com a ponta ou numa posição mais horizontal. No que concerne ao relaxamento, refere que é de grande importância que o executante saiba como aplicá-lo ao toque e ao som. De acordo com o pedagogo, o relaxamento é também exigido ao tocar empregando o peso. Este peso, por sua vez, deve ser empregue tanto na execução do pianíssimo como do fortíssimo.

No livro *Basic Principles of Pianoforte Playing*, Josef Lhevinne (1972) apresenta uma série de princípios baseados na sua extensa carreira de executante e professor. Nos capítulos iniciais desta obra é dado especial enfoque a aspectos como o completo conhecimento das escalas – as quais devem ser assimiladas de um modo musical em detrimento de um modo mecânico –, a compreensão do uso das pausas e do silêncio, o sentido do ritmo e o treino auditivo. O

restante corpus é dedicado ao tema da obtenção de uma boa sonoridade. Neste âmbito, o pedagogo analisa pormenorizadamente o modo como os dedos, mão, pulso, braço e o corpo como um todo estão envolvidos na acção de premir as teclas.

Atentemos, então, em dois dos aspectos referidos por Lhevinne na obra acima mencionada: o treino auditivo e o sentido rítmico. Relativamente ao treino primeiro, o autor estabelece a comparação entre a possibilidade que um aluno que não consegue identificar auditivamente os acordes (normais e de sétima) tem de atingir a plenitude da música, e a possibilidade que um aluno que não percebe nenhuma palavra em latim tem de compreender uma página de Virgílio que lhe é lida. No que concerne ao sentido rítmico, Lhevinne salienta a importância de ensinar às crianças, desde cedo, todos os tipos de desenhos rítmicos, e recomenda aos estudantes que oiçam toda a música rítmica possível. Uma das estratégias apontadas que o autor aponta no sentido de desenvolver o sentido rítmico consiste em tocar em dueto. Para além dos aspectos referidos no parágrafo anterior, Lhevinne salienta ainda, neste livro a importância de introduzir a criança no conhecimento da notação desde a primeira aula, para que esta venha a ser capaz de identificar instantaneamente a duração e o nome de uma nota, esteja ela escrita na pauta ou nas linhas suplementares.

O próximo pedagogo que nos propomos apresentar é Alekssandr Goldenweiser (1875-1961). Professor no Conservatório de Moscovo durante mais de meio século, Goldenweiser participou “(...) activamente na reestruturação do sistema musical da então URSS”, da qual se tornou “Artista Emérito” no ano de 1946. De entre os seus mais notáveis alunos constam nomes como Grigorii Guinsburg, Lazar Berman, Dimitri Kabalevsky, Samuil Feinberg e Dmitry Bachkirov (Gondar, 2008).

O seu contributo para desenvolvimento da cultura musical soviética está patente na especial atenção que dedica à infância, na sua iniciativa de criar a [Escola de Música para Crianças Sobredotadas afecta ao Conservatório de Moscovo] e no facto de ser um dos primeiros a levantar “(...) a questão da necessidade de escolas de nível básico e médio para a edificação de uma estrutura sólida do ensino profissional da música” (Gondar, 2008:51). A lógica, a disciplina e o profissionalismo constituem-se como as máximas regedoras da pedagogia de Goldenweiser. No âmbito desta última, refere Gondar seguinte:

No processo de aprendizagem, o jovem músico devia, por um lado, receber a orientação do professor nos seus raciocínios interpretativos e na formação da sua individualidade artística, usufruindo, por outro, da autonomia indispensável para o desenvolvimento da mesma (Gondar, 2008: 57).

Entre Goldenweiser e Igúmnov, os quais frequentaram as aulas de Piano de Pavel Pabst e Alexander Ziloti, há “(...) uma convergência de posições e de métodos evidenciados (...) face à compreensão do processo interpretativo” (Gondar, 2008: 49). Uma dessas convergências consiste na partida do “paralelismo entre a música, o discurso oral e o canto para chegar às premissas essenciais da sua concepção interpretativa” (Gondar, 2008: 54). Esta proximidade está também patente, segundo refere Gondar, no facto de Goldenweiser considerar que o estudo do pianista deve partir do projecto sonoro daquilo que espera vir a ser a configuração final da obra, posição que se assemelha à de Igúmnov, ao referir-se à imagem sonora.

Responsável por “(...) uma das ramificações da escola pianística russa (...)” cujas tendências práticas se caracterizam “(...) por um domínio técnico instrumental irrepreensível, privilegiando o virtuosismo enquanto elemento enriquecedor da interpretação”, Leonid Nicolaev (1878-1942) é o pedagogo que agora destacamos (Gondar, 2008: 59-60). Condecorado com o título de “Artista Emérito da URSS” no ano de 1938, desenvolveu também a sua actividade profissional como pianista e compositor. Relativamente à missão primeira do professor de Piano, na perspectiva de Nicolaev, refere Gondar o seguinte:

(...) o professor de piano tinha como missão, antes de mais, educar a autonomia dos alunos – aspecto que continua actualmente a revelar-se fundamental na visão de discípulos dos seus discípulos facultando-lhes as competências técnicas e expressivas essenciais para a busca individual das suas próprias identidades e opções artísticas (Margulis, 2001: 56 fide Gondar, 2008: 61).

Entre outros aspectos relativos aos procedimentos de execução, Nicolaev dá enfoque à necessidade de proceder ao trabalho de colocação das mãos do aluno ao piano de uma forma personalizada que tenha em conta “(...)as especificidades individuais e anatómicas do mesmo.” Para além disso, considera essencial desenvolver um trabalho detalhado, e salienta

que todas as passagens técnicas devem ser “(...) modeladas do ponto de vista sonoro” (Gondar, 2008: 65).

O último pedagogo russo que nos apraz mencionar é Henrich Neuhaus (1888-1964). Natural de Elizavetgrad (hoje Kirovograd), Neuhaus é filho de dois professores de Piano: o pai, Gustav Neuhaus, estuda com Ferdinand Hiller e a mãe, Olga Blumenfeld, é irmã de Felix Blumenfeld, um distinto pianista, maestro e professor que leccionou nos conservatórios de São Petersburgo e Moscovo. Porém, uma vez que a disponibilidade dos seus progenitores para lhe ensinarem piano não abunda, Heinrich Neuhaus é, durante a sua infância, um autodidacta e apaixonado pela improvisação, cuja principal influência em termos de desenvolvimento musical vem de Felix Blumenfeld nas suas raras visitas à casa da irmã. Faz a sua primeira apresentação em público aos onze anos – executando algumas Valsas e Improvisos de Chopin – e em 1904 dá o seu primeiro recital a solo, na Alemanha, e aí se estabelece. Até regressar novamente à Rússia, por ocasião do fim da Primeira Guerra Mundial, estuda com Godowsky, primeiro em Berlim e posteriormente em Viena (Neuhaus, 2008).

Em 1922 inicia a sua actividade como professor no Conservatório de Moscovo. É director desse estabelecimento entre os anos de 1934 e 1937, mas acaba por prescindir do cargo para poder dedicar-se por completo ao ensino. Entre os seus alunos estão figuras como Radu Lupu, Emil Gilels e Sviatoslav Richter (Neuhaus, 2008).

À semelhança de Lhevinne, também Neuhaus escreve um livro – *The Art of Piano Playing* (Neuhaus, 2008) – o qual nos permite conhecer, entre outros aspectos, as suas concepções acerca do ensino do Piano. Assim, podemos constatar que o pedagogo considera importante que antes de aprender a executar um instrumento, o indivíduo – seja ele criança ou adulto – esteja na posse espiritual de alguma música. Segundo ele, uma das mais importantes condições para um ensino produtivo é a existência do maior entendimento possível entre aluno e professor. Este último deve ter como um dos seus principais objectivos contribuir para a autonomia do primeiro, inculcando nele o pensamento independente, o método de trabalho e a capacidade de atingir autonomamente os seus objectivos. Adicionalmente, deve ser capaz de perceber, tendo em conta o carácter do aluno, quando há possibilidade de aplicar, nas aulas, uma disciplina militar.

Na obra em causa, Neuhaus faz uma síntese do seu método de ensino, referindo que o mesmo consiste em assegurar-se de que o executante consegue compreender e explicar, o mais rapidamente possível, aquilo a que chama de “imagem artística”. Subentendendo que o executante conheça e domine a composição, ainda que aproximadamente, esta “imagem artística” consiste no conteúdo, sentido e “substância poética” da mesma.

Segundo Neuhaus, quanto mais claros forem os objectivos traçados, mais claros são os meios necessários para os atingir. A repetição é fundamental na aprendizagem, e deve ser levada a cabo tanto pelo aluno com mais dificuldades como pelo mais talentoso. Relativamente ao tempo diário de trabalho individual do aluno, aconselha um total de, pelo menos, seis horas. Destas, quatro devem ser dedicadas ao estudo da técnica e repertório, e duas estarem reservadas para a familiarização com a música em geral. Para o pedagogo, o aperfeiçoamento técnico é o aperfeiçoamento da arte em si.

1.2.3. O repertório pianístico de autores de Leste para a infância e juventude

Ao longo dos anos, o ensino do Piano nos países de Leste viu-se enriquecido pelo abundante repertório que os seus compositores dedicaram aos executantes mais jovens. Com efeito, do Romantismo até aos nossos dias, vários foram os compositores prolíficos neste domínio (Renvoisé, 2010). Uma revisão de tal literatura é-nos apresentada por Avrand-Margot (2010), que começa por mencionar o *Album d'enfants* op.39, de Piotr I. Tchaikovsky (1840-1893). Considerada a primeira obra na História da Música dos países de Leste a ser dirigida aos executantes mais novos, espelha a sua vida, o seu mundo e as suas atitudes. De entre os títulos que constituem este *Álbum* podemos encontrar *Marche des soldats de bois* – com notas acentuadas, em *staccato* e passagens homorrítmicas – e a marcha *Funeraillles de la poupée* – cujo objectivo é o de aperfeiçoar a execução da colcheia duplamente pontuada.

A autora prossegue, fazendo referência a Anatoly Lyadov (1855-1914), compositor que foi aluno de Nikolai Rimsky-Korsakov e professor de Sergei Prokofiev. Autor nacionalista, munuiu da “alma” russa as miniaturas que dedicou aos jovens executantes, como é o caso de *Une tabatière à musique* op.32.

Por seu lado, Alexander Gretchaninov (1864-1956) é apontado por Avrand-Margot como um dos mais prolíficos autores neste domínio compositivo. Na colectânea *Albums et Arabesques*

encontram-se agrupadas quarenta peças bastante acessíveis retiradas do *Album d'Andrucha* op.133, *Album de Nina* op.141, *Feuilles d'album* op.139 e *Arabeques* op.100.²⁵ Paralelamente, constam também do seu leque de obras para a infância e juventude *Historietas* Op.118, *Promenade au bois* op.143 e *Suite miniature* op.145.

A próxima obra enumerada pela autora, *Vingt Préludes pour pedale* op.38, é da autoria de Samuel Maykapar (1867-1938). Constituída por vinte miniaturas organizadas de acordo com um grau crescente de dificuldade, tem por objectivo, tal como indica o próprio título, promover a correcta utilização do pedal.

Para além de *Valse pour les enfants*, dedicou Igor Stravinsky (1882-1971) a estes executantes a obra *Les cinq doigts*. Tratam-se de oito peças fáceis em que, de acordo com o próprio compositor, os dedos da mão direita – uma vez colocados sobre as respectivas teclas – não alteram a sua posição durante um certo período de tempo ou mesmo até ao final; por sua vez, a mão esquerda – destinada a acompanhar a melodia – executa um desenho ora harmónico, ora contrapontístico, bastante simples. Em *Les cinq doigts* é dada primazia à diversidade dos *tempi*, a qual é sugerida nos diversos títulos (*Andantino*, *Allegro*, *Allegretto*, *Larghetto*, *Moderato*, *Lento*, *Vivo* e *Pesante*).

Da autoria de Sergei Prokofiev (1891-1953), *Musiques d'enfants – 12 pièces faciles* op.65 é a obra que se segue na revisão realizada por Avrand-Margot. Não obstante o seu título, esta suite apresenta em alguns dos seus andamentos determinadas dificuldades que os tornam unicamente executáveis por alunos mais avançados. Do mesmo modo, a versão para piano (a duas mãos) de *Pierre et le Loup* não se revela simples.

Editado em dois volumes, *Pour petits et grands*, de Alexander Tcherepnine (1899-1977), constitui-se, à semelhança de *Musique d'enfants – 12 pièces faciles* op.65, por doze peças. Os seus títulos são evocativos e a linguagem nelas expressa é clara e cosmopolita. Evocativas são também as dez que compõem *Klänge der Kindheit*, de Aram Khatchatourian (1903-1978). Com efeito, transportam a criança para o “mundo” nocturno, da dança ou dos animais. Um pouco mais longas e complexas, as que constituem *Tableaux de l'enfance* são, contudo, adequadas a mãos pequenas.

²⁵ De acordo com Avrand-Margot (2010), estas obras encontram-se também editadas individualmente.

Dmitry Kabalevsky (1904-1987) é o compositor que se segue. Da sua autoria, são nesta revisão mencionadas obras como *Tableaux de l'enfance* op.27, *Préludes et fugues* op.61, *Variations faciles* op. 40 e op.51, e 24 *Petites Pièces* op.39. Esta última dirige-se precisamente aos alunos iniciantes. A sua dificuldade de execução aumenta ligeiramente nas últimas páginas, sendo que, em *Le clown*, *Prélude* e *Valse lente* é exigida uma rica paleta de recursos técnicos.

Margot faz ainda referência a Dmitri Shostakovich (1906-1975), Edison Denisov (1929-1996) e Sofia Gubaidulina. Da autoria do primeiro, menciona *Petits Contes* op.69 – compostos para a sua filha Galina (n.1931) – e *Cinq Miniatures de la suite de ballet Miniatures choréographiques* (em dois ciclos). Do físico e pianista Denisov, destaca *15 Peças para crianças*. Finalmente, de Goubaïdouline, Margot enumera *Musical toys – fourteen peaces for children*, nas quais o aluno se depara com mudanças de compasso, repetições, acordes dissonantes e um certo pendor jazz.

A fechar esta revisão, Avrand-Margot enuncia doze colectâneas das quais fazem parte obras de compositores de Leste menos divulgados. Apesar de, tal como refere, não se tratar de uma lista exaustiva, constitui-se como um recurso útil ao professor de Piano.

Para além do repertório acima mencionado, apraz-nos aqui fazer referência a duas obras que se encontram editadas em espanhol e facilmente acessíveis no nosso país: *Escuela Rusa de Piano* (Nikolaev et al, s.d.) e *El pianista contemporaneo* (Autores vários, 1991). *Escuela Rusa de Piano*. Para além de melodias populares, engloba também peças de diversos autores de Leste e uma secção final dedicada à aprendizagem das escalas, acordes e arpejos. O repertório aqui apresentado é dividido em etapas de aprendizagem²⁶.

Esta obra inicia-se com pequenas melodias populares bastante simples – com um âmbito máximo de quinta e baseadas apenas em mínimas e semínimas – que o aluno deverá ser capaz de cantar e tocar “de ouvido”. Segundo os autores, estas melodias têm como objectivo que o aluno consiga distinguir as notas no piano.

²⁶ I – Cantando de ouvido: o teclado e os nomes das notas; distinguir no piano as melodias já aprendidas. As notas, sua duração e posição na pauta; II – Exemplos melódicos para tocar com diferentes dedos (*non legato* – *staccato*); III – Sinais para mudar a altura das notas: alterações; IV- Uma maneira uniforme de tocar (*legato*); V – (omisso); VI – Clave de fá (na quarta linha); VII – Exemplos rítmicos de maior dificuldade; VIII – Anacrusa (compasso incompleto); IX – Semicolcheias;

O grau de dificuldade das peças aqui incluídas é progressivo, não só em termos dos recursos técnicos a empregar, mas também no que concerne à complexidade rítmica e utilização de cromatismos. A secção final, tal como mencionámos acima, é dedicada à aprendizagem das escalas, acordes e arpejos. Assim, a preceder a respectiva notação, são dirigidas ao professor algumas orientações relativamente ao número de escalas maiores e menores que o aluno deverá tocar e movimento (paralelo ou contrário) que deverá utilizar.

Ao longo de *Escuela Rusa de Piano* é evidente o ênfase dado a aspectos como a qualidade sonora, a execução de um *legato* uniforme, a liberdade de movimentos e ausência de tensões, e a expressividade. Com efeito, as indicações dos autores salientam a sua importância, tanto ao nível das peças como das escalas, acordes e arpejos.

Também editada em espanhol, *El pianista contemporaneo* é uma obra que resulta do trabalho de uma equipa formada por compositores e pedagogos de Leste. Tal como é mencionado no seu Prefácio, para além de se caracterizar pelo incremento gradual da linguagem musical, modos, elementos rítmicos, progressões harmónicas e introdução de elementos polifónicos. Paralelamente, rege-se por quatro princípios: desenvolvimento dos princípios de execução pianística sem conhecimento da notação musical, execução pianística com notação musical, reforço da execução pianística numa posição (com elementos polifónicos) e saída do âmbito da posição fixa dos cinco dedos. Ao prefácio segue-se uma secção reservada a sugestões didácticas para o professor. Estas referem-se à educação do ouvido e memória, ao ritmo, a aspectos técnicos e à análise musical a realizar com o aluno.

Tal como referimos anteriormente, o ensino do Piano nos países de Leste destacou-se desde logo aquando da fundação dos Conservatórios de São Petersburgo e Moscovo e, com o passar do tempo, viu-se enriquecido pela actividade de distintos pedagogos. O vasto repertório dedicado por diversos compositores aos intérpretes mais jovens tem-se constituído como um importante recurso pedagógico, tal como as obras literárias deixadas por vultos como Safonov, Lhevinne e Neuhaus. Actualmente, vários são intérpretes²⁷ provenientes destes

²⁷ Bonnaure (2010) destaca Valery Afanassiev, Vladimir Ashkenazy, Dmitri Bachkirov, Boris Berman, Bella Davidovich, Nikolaï Demidenko, Victor Eresko, Vladimir Feltsman, Andreï Gavrilov, Igor Joukov, Vladimir Kraniev, Elisabeth Leonskaïa, Alexei Lubimov, Oleg Maisenberg, Evgueni Moguilevski, Alexandre Paley, Mikhaïl Pletnev, Viktoria Postnikova, Müza Rubackyté, Mikhaïl Rudy, Grigory Sokolov e Elisso Virssaladze. Já Juliette Duval (2010), centrando-se nos pianistas nascidos desde finais da década de sessenta, salienta Boris Berezovsky, Evgueni Kissin, Konstatin Lifschitz, Nikolaï Lugansky, Denis Matsuev, Elena Rozanova, Katia Skanavi, Igor Tchetauev, Véra Tsybakov e Arcadi Volodos.

países que se evidenciam no panorama musical mundial como concertistas e laureados nos principais concursos²⁸ realizados internacionalmente.

1.3. Temáticas abordadas nas entrevistas

1.3.1. Primeira aula

De acordo com Mills (2007), a qualidade, conteúdo e ethos das primeiras aulas de instrumento poderão ter um impacto significativo no modo como o aluno se vê como instrumentista. A autora alude inclusivamente à Teoria do Caos, segundo a qual uma pequena mudança no início de algo pode conduzir a enormes diferenças no futuro. Transpondo-a para o contexto do ensino instrumental, explica que o modo como os alunos se sentirão no futuro em relação às aulas, e que o modo como irão progredir podem ser grandemente influenciados pelas primeiras situações de aprendizagem formal.

Relativamente à estruturação da primeira aula, Mills considera que o professor a deverá estabelecer tendo em conta a experiência musical prévia do aluno, sobre a qual se informará antecipadamente junto do encarregado de educação. Porém, será oportuno realizar alguns ajustes caso se aperceba de que a criança sabe mais ou menos do que aquilo que inicialmente se previa. Durante a aula, deverá encorajar o aluno a fazer música – fazendo-a também – e a prestar atenção e melhorar a qualidade do som que produz.

Já Bastien (1977), referindo-se especificamente à primeira aula de Piano, sugere a seguinte sequência: explicação sobre a mão direita e esquerda – nomeadamente, qual a pauta do sistema que corresponde a cada uma – e numeração dos dedos; explicação do padrão das teclas; exposição da correcta postura do corpo face ao instrumento e correcta posição das mãos sobre o teclado; e demonstração da parte dos dedos que fica em contacto com a tecla, e do modo como os mesmos devem estar ligeiramente curvos. Tal como deverá acontecer também no restante ano lectivo, o autor defende a inclusão de um programa equilibrado de actividades nesta aula, nomeadamente repertório, técnica, leitura e teoria.

²⁸ Concurso Internacional de Música de Leipzig Johann Sebastian Bach, Concurso Internacional de Música Vianna da Motta, Concurso Internacional de Piano e Violino Pancho Vladigerov, Concurso Internacional de Piano Fryderyk Chopin, Concurso Internacional Tchaikovsky, Concurso Long-Thibaud, Concurso Rainha Elisabeth, Concurso Robert Schumann (Bonnaure, 2010; Duval, 2010).

1.3.2. Competências

De acordo com Cardoso (2008: 8), o processo de aprendizagem instrumental envolve a aquisição de uma grande diversidade de competências. São elas as “(...) Competências Auditivas (Dowling & Harwood, 1986; Cook, 1994), Competências Motoras (Sloboda, 1985), Competências Performativas (Sloboda & Davidson, 1996; Gabrielsson, 1999), Competências Expressivas (Clarke, 1995) e Competências de Leitura (McPherson & Gabrielsson, 2002).” Segundo o autor, “Ser competente em termos auditivos (...)” implica ter a capacidade de “(...) reconhecer auditivamente os fenómenos sonoros (...)” e de “(...) interpretar a sua organização no tempo, atribuindo-lhes significados.” Na sua perspectiva, o desenvolvimento deste tipo de competências deve estar no centro de “(...) qualquer disciplina que se relacione com música” (Cardoso, 2009: 1).

Ressaltando que no processo de aprendizagem musical as competências motoras a desenvolver “(...) têm de estar sempre relacionadas com a produção de som”, o autor menciona que “Ser competente em termos motores implica ser capaz de executar movimentos com níveis elevados de precisão, coordenação e pouco ou nenhum esforço cognitivo” (Cardoso, 2009: 1). No contexto do trabalho que aqui apresentamos, para além de questionarmos os participantes acerca das competências cuja aquisição durante o primeiro ano de aprendizagem do Piano consideramos fundamental, focamos nas competências motoras duas das perguntas incluídas nas entrevistas, as quais dizem respeito à aquisição da correcta forma da mão e à introdução da utilização do peso do braço.

A aquisição da correcta postura da mão (colocar em nota de rodapé na introdução a definição da bibliografia) inicia-se, naturalmente, no primeiro ano de aprendizagem. De acordo com Jacobson (2006), o professor dispõe de diversas alternativas para ajudar o aluno neste processo. Das citadas, a primeira consiste em solicitar-lhe que coloque as mãos sobre os joelhos, e que em seguida as levante e coloque sobre o teclado mantendo a forma em que se encontram. A segunda, por sua vez, consiste em pedir-lhe que pouse a palma da mão sobre o tampo de uma mesa e que vá levantando os dedos até ficarem numa posição em que se assemelham às pernas de uma aranha. Finalmente, e recorrendo precisamente à imaginação das crianças, o professor pode também sugerir aos alunos que imaginem estar a segurar uma grande bola de sabão.

Uma vez que as crianças desenvolvem primeiramente a coordenação ao nível dos músculos de maiores dimensões, a autora recomenda que comecem desde logo a utilizar o peso do braço. No sentido de salientar a importância da sua introdução no início da aprendizagem, Jacobson relembra que o peso do braço não só é necessário para a realização de dinâmicas e articulações, por exemplo, como também contribui para a prevenção da dor e desconforto muscular.

No que concerne às competências performativas, Cardoso refere que o seu desenvolvimento se faz “(...) sobretudo através da participação regular em audições, recitais e concertos”, e que o professor de instrumento desempenha um papel determinante no modo como os alunos se preparam não só física, como também mental e emocionalmente. De acordo com o autor, é competente do ponto de vista performativo o aluno que tem a capacidade “(...) de se preparar mentalmente para a ‘performance’ (...)”, “(...) de manter níveis de estimulação muscular e de concentração elevados (...)”, e de “(...) activar o estado de fluxo” (Cardoso, 2009: 2).

Já o desenvolvimento de competências expressivas tem como base, segundo menciona, dois princípios básicos: por um lado, “(...) a moldagem expressiva orientada pelo professor (...)”; por outro, a “(...) compreensão prática dos elementos e regras expressivas, de como e onde esses elementos e regras podem ser utilizados. Cardoso refere que “Ser competente em termos expressivos implica ter a capacidade de “(...) fazer os ajustes tímbricos, frásicos, de dinâmica, de agógica e de tempo necessários para que determinado estilo sobressaia (...)”, “(...) de repetir as mesmas opções expressivas em duas ou mais performances da mesma peça (...)” e ainda “(...) a capacidade para exagerar ou atenuar os elementos expressivos, mantendo a coerência do discurso musical” (Cardoso, 2009: 2).

As competências de leitura desenvolvem-se “(...) em todas as disciplinas relacionadas com música (...)”. De acordo com Cardoso, é competente em termos de leitura musical o aluno que é “(...) capaz de descodificar a notação musical, utilizando os dois eixos em simultâneo, a uma velocidade que permita a audição interior do que está escrito” (Cardoso, 2009: 2).

Às competências acima mencionadas, apraz-nos adicionas as competências metacognitivas. Segundo diversos investigadores, a eficácia do trabalho efectuado e a quantidade de tempo gasto no estudo em casa, são influenciadas pela quantidade e qualidade das competências

metacognitivas que os alunos utilizam (McPherson & Renwick, 2001 *fide* Cardoso, 2010). Assim, o professor assume um papel fundamental no seu desenvolvimento desde o primeiro dia de aprendizagem (Hallam, 2001 *fide* Cardoso, 2010).

1.3.3. Audições

Dado o carácter social e de comunicação que a música possui, a execução instrumental encontra-se intimamente relacionada com a performance pública (Davidson, 2004; Miell, MacDonald, & Hargreaves, 2007). Ao nível do ensino musical formal, a apresentação dos alunos pode passar pela sua participação activa (isto é, como executantes) em audições, recitais ou exames. Ao nível dos primeiros anos de aprendizagem, é nas audições que normalmente as crianças se apresentam não só à comunidade educativa, como também à família e amigos. Assim, no âmbito desta investigação, optámos por forçar, nas entrevistas realizadas, unicamente esta vertente de performance pública

Relativamente à participação dos alunos mais jovens em audições, a bibliografia existente prende-se essencialmente com a questão da ansiedade. Num estudo com alunos do sexto ano de aprendizagem de Piano participantes numa audição, Ryan (2004) verificou que o batimento cardíaco das crianças aumentou significativamente durante cada um dos períodos de tempo constituintes desta última: o período em que permaneceram sentadas atrás do palco, em caminharam até ao piano, e o período em que tocaram. Quando questionadas acerca do modo como se sentem nas audições, estas crianças referiram que se sentem nervosas e com receio de lapsos de memória.

De acordo com Boucher e Ryan (2011) a ansiedade na performance não é uma experiência exclusiva dos instrumentistas adultos. Com efeito, realizando um estudo com crianças de três e quatro anos concluíram que estas também vivenciam. A ansiedade sentida por estas crianças teve, de acordo com as investigadoras, componentes inatas e desenvolvidas. Entre outros resultados, Boucher e Ryan referem que as crianças com experiência performativa anterior se apresentaram menos ansiosas antes do momento da actuação. Ora, este facto leva-nos a reflectir acerca da pertinência da participação em audições e demais performances públicas desde tenra idade.

1.3.4. Avaliação

De acordo com Perrenoud (Perrenaud 1999 *fide* Andrade *et al.*, 2008) e Luckesi (Luckesi 2005 *fide* Andrade *et al.*, 2008) a avaliação é um processo que se relaciona com a gestão da aprendizagem dos alunos, pois proporciona a organização do trabalho escolar, e regulação e reestruturação do ensino. Assim, pode ser encarada como uma ferramenta auxiliar no planeamento realizado pelo professor e fundamenta decisões futuras (Andrade *et al.*, 2008).

No âmbito do ensino da música em particular, Hentschke e Souza, 2003 *fide* Andrade *et al.*, 2008) consideram que a avaliação se constitui como um meio para orientar a aprendizagem de forma contínua e sistematizada. Contudo, segundo estas autoras, e ainda Andrade (2001), prevalece ainda a ideia de que “(...) a avaliação não pode ser objectiva quando se trata de áreas que envolvem a criatividade ou, no caso da música, o que deve ser avaliado nem sempre tem uma resposta muito clara e simples” (Andrade 2001 *fide* Andrade, *et al.*, 2008: 54).

Já Tourinho e Oliveira (Tourinho & Oliveira, 2003: 13 *fide* Andrade, *et al.*, 2008: 54) consideram viável a avaliação em música, e entendem que a mesma apresenta, de entre outras, as seguintes funções: “(...) avaliar o progresso do aluno; guiar a carreira do intérprete; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; manter o padrão da escola ou de determinada região (...)”; e ainda coligir dados com vista à sua utilização em pesquisas. Tal como refere Andrade *et al.* (2008: 54), autores como Sloboda (1985), Swanwick (1988) e Kratus (1994) “(...) apresentam elementos norteadores para conceber a avaliação em música.”

Segundo nos foi possível apurar junto de alguns estabelecimentos de ensino da música do nosso país, a avaliação está presente desde os primeiros anos de aprendizagem. A decisão acerca dos moldes em que ocorrem os testes e dos critérios de avaliação a aplicar é normalmente responsabilidade de cada departamento curricular.

2. Metodologia

2.1. Estratégia metodológica

Para levar a cabo esta investigação, optámos pela utilização da entrevista, mais precisamente da entrevista semi-estruturada. No seu sentido mais abrangente, a entrevista consiste num instrumento de investigação cujos dados são colectados através do questionamento directo de cada sujeito e que procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas (Sousa, 2009: 247).

Após uma análise dos diferentes tipos de entrevista, optámos pela entrevista semi-estruturada, por considerarmos ser aquela que mais se adequa à investigação desenvolvida. Senão vejamos. Segundo Manzini “(...) a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (Manzini, 1990/1991: 94 *fide* Manzini, 2004:2). Este tipo de entrevista permite fazer emergir informações de uma forma mais livre, sendo que as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de alternativas. Como o próprio nome indica, há uma semi-orientação da entrevista, isto é, o entrevistador concede alguma orientação à mesma mas permite que o entrevistado siga a sua linha de raciocínio, pois apenas intervém nos momentos em que este se possa estar a desviar do assunto em questão (Sousa, 2009).

Para melhor fundamentar a escolha deste tipo de entrevista, apraz-nos ainda referir algumas características da entrevista estruturada e da entrevista aberta: a entrevista estruturada “(...)segue um guião previamente estabelecido, com uma série de perguntas pré-definidas, de resposta curta e objectiva, quase como se fosse um questionário aplicado verbalmente (...)” e não possibilita “(...) uma análise qualitativa dos factos e opiniões em maior profundidade.” ; por seu lado, na entrevista aberta “(...)não há qualquer limite para a resposta nem para a linha de raciocínio (...)” (Sousa, 2009: 249). Considerando, então, as questões de investigação inicialmente colocadas, determinámos que a entrevista semi-estruturada seria a mais adequada ao estudo a desenvolver. Isto porque que tais questões abarcam temas susceptíveis de conduzir à diversidade e subjectividade nas respostas dos participantes. Assim, categorizar estas últimas – optando por uma entrevista estruturada - seria extremamente

difícil, para além de que impediria o surgimento de outras informações pertinentes. Por outro lado, a ausência de estruturação poderia resultar na dispersão das respostas, isto é, no seu afastamento relativamente aos principais aspectos a focar. Encontrando-se a meio dos dois extremos, a entrevista semi-estruturada, pelas suas características, assemelhou-se-nos aquela que permitiria recolher a quantidade e qualidade de informação que se pretendia com esta investigação. Por este motivo procedemos à sua adopção como estratégia metodológica a empregar.

2.2. Participantes

Com vista à realização desta investigação foram entrevistados oito professores de Piano a leccionar actualmente em Portugal, quatro de nacionalidade portuguesa e quatro provenientes de países da Europa de Leste, mais precisamente dois de nacionalidade russa e dois de nacionalidade ucraniana. Seis dos indivíduos pertencem ao sexo feminino e dois ao sexo masculino, e as suas idades estão compreendidas entre os 30 e os 64 anos. O seu tempo de serviço como professores de Piano varia entre os 12 e os 49 anos, e actualmente leccionam em escolas de ensino especializado da Música dos distritos de Aveiro (2), Castelo Branco (1), Coimbra (2), Porto (1) e ainda na Região Autónoma dos Açores (2)²⁹.

Estes professores foram seleccionados de acordo com os critérios: ter uma experiência de leccionação ao nível de iniciação ao Piano de pelo menos dez anos e ter presentemente – ou ter tido no ano lectivo transacto – alunos deste nível de ensino. Deste modo, pretendemos que as informações obtidas reflectissem uma sólida experiência de leccionação. Um critério adicional esteve também presente na selecção dos indivíduos naturais de países da Europa de

²⁹ Relativamente ao grupo constituído por professores de nacionalidade portuguesa, foram entrevistados dois indivíduos do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos, cujo tempo de serviço varia entre os 12 e os 29 anos. Actualmente, leccionam em escolas de ensino especializado da Música dos distritos de Aveiro, Porto e Região Autónoma dos Açores. Por seu lado, o grupo de professores russos e ucranianos constituiu-se por quatro indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 40 e os 64 anos, cujo tempo de serviço varia entre os 20 e os 49 anos e a leccionar presentemente nos distritos de Coimbra, Castelo Branco e na Região Autónoma dos Açores. Estes últimos têm um tempo de permanência e leccionação em Portugal que varia entre os 10 e os 19 anos.

Leste – leccionar Piano em Portugal há pelo menos dez anos – e foi estabelecido com vista a haver uma maior homogeneidade entre tais docentes no que se refere à sua integração no sistema de ensino português.

A determinação do número de indivíduos participantes e dos distritos abrangidos na investigação teve em conta não só as condicionantes espaço-temporais da realização da mesma, como também os dados estatísticos relativos à imigração nesses locais. Tendo em vista a viabilidade de realizar uma análise detalhada da informação recolhida através das entrevistas, optámos pela inclusão de oito participantes, divididos pelos dois grupos acima mencionados. Antes de definir quais os distritos que seriam abrangidos, foi realizada uma análise dos dados estatísticos relativos à imigração dos países da Europa de Leste para Portugal³⁰. Assim, foi-nos possível verificar que Rússia e Ucrânia se encontram entre os vinte principais países de origem dos imigrantes residentes nos distritos de Aveiro (num total de 107), Castelo Branco (num total de 73), Coimbra (num total de 106), Porto (num total de 129). Paralelamente, e dada a centralização da elaboração desta investigação na Universidade de Aveiro, entendemos que a realização das entrevistas em distritos contíguos a Aveiro favoreceria o processo de recolha de informação. Perante estes factos, os distritos seleccionados foram os quatro acima mencionados. A Região Autónoma dos Açores foi também abrangida por termos verificado que, para além do facto de Rússia e Ucrânia figurarem entre os vinte principais países de origem dos imigrantes aí residentes, existe uma grande percentagem de docentes de Leste nas escolas de ensino especializado da Música das diversas ilhas.

2.3. Procedimentos

2.3.1. Construção da entrevista

A construção da entrevista semi-estruturada, realizada aos oito participantes, compreendeu cinco etapas. Foram elas a pesquisa bibliográfica, construção da grelha analítica da entrevista,

³⁰ Os dados estatísticos relativos à imigração dos países de Leste, da responsabilidade do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, foram consultados em <http://www.sef.pt/documentos/59/Distritos%202008%20IV.pdf> em 25 de Julho de 2010.

construção do guião da entrevista, aplicação da entrevista piloto, e a rectificação do guião da entrevista e estabelecimento do guião definitivo.

A primeira etapa de trabalho consistiu na realização de pesquisa bibliográfica, e teve por objectivo ampliar o nosso conhecimento acerca das características da entrevista e seu processo de construção. Acerca das características das entrevistas, recolhemos e analisámos informação referente aos diferentes tipos de entrevistas: seus traços gerais, investigação a que se coadunam, e diferentes funções e vantagens da sua aplicação. Tendo optado pela entrevista semi-estruturada, tal como referimos anteriormente, a pesquisa bibliográfica de informação acerca do processo da sua construção centrou-se em dois pontos principais: a grelha analítica da entrevista e o guião da entrevista. Passámos, então, à elaboração da grelha analítica da entrevista³¹. Elaborada em primeiro lugar, esta grelha auxilia a construir o guião da entrevista “(...) em função dos objectivos que decorrem da problematização” (Guerra, 2006: 53).

Em seguida, levámos a cabo a construção do guião da entrevista. De forma contínua, verificámos a adequação das perguntas tendo em conta “(...) três classes de análise: 1) adequação da linguagem (vocabulário, jargão, clareza e precisão, uso de palavra não específica ou vaga); 2) adequação da forma das perguntas (tamanho das perguntas, averiguação da dificuldade de elaboração mental por parte do entrevistado, impacto emocional de determinadas palavras, frases manipulativas, perguntas com múltipla finalidade) e 3) sequência de apresentação das perguntas no roteiro ((...) utilização de blocos temáticos)” (Manzini, 2004: 6).

Apesar de termos optado por inserir no guião o enunciado preciso de cada pergunta – e não tópicos – tivemos sempre presente a noção de que outras perguntas pertinentes que surgissem no decurso da entrevista deveriam também ser colocadas ao participante. De facto, de acordo com Manzini,

“Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à colecta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de

³¹ Cf. Anexo 1.

indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado” (Manzini, 2004: 6).

Tendo em vista a verificação da viabilidade do guião estabelecido, bem como a cronometragem do tempo aproximado de duração da sua aplicação - o qual deveria ser referido aos participantes a recrutar - procedemos à aplicação da entrevista-piloto a uma professora de Piano, a leccionar iniciação no presente ano, tal como os oito indivíduos a inquirir. Após este procedimento, optámos por reformular algumas das perguntas através da simplificação do seu enunciado.

As diversas etapas acima mencionadas conduziram-nos à obtenção do guião final da entrevista³², o qual se constitui por quatro blocos temáticos de perguntas determinados de acordo com as questões de investigação inicialmente colocadas: A – Primeira aula, B – Competências, C – Audições e D – Avaliação. A primeira temática compreende unicamente a pergunta A1, com a qual visamos conhecer as actividades desenvolvidas pelos professores portugueses e de Leste na primeira aula frequentada pelo aluno, e determinar se e como apresentam o piano a este último. No âmbito da segunda temática, com a pergunta B1 pretendemos identificar as competências cuja aquisição ao longo do primeiro ano os docentes em causa consideram essencial; com a pergunta B2 tencionamos determinar como explicam a postura da mão e com a pergunta B3 os exercícios realizados visando a introdução da utilização do peso do braço. Já a terceira temática inclui duas perguntas: com a pergunta C1a visamos conhecer a propensão dos professores portugueses e de Leste para inserir os seus alunos em audições como executantes, ao passo que com a pergunta C1b pretendemos identificar os motivos subjacentes a tal propensão. Finalmente, na última temática focada – Avaliação – incluem-se três perguntas. Com as perguntas C1a e C1b visamos conhecer a opinião dos docentes relativamente à importância que a avaliação tem para os alunos. Por outro lado, com as perguntas D2a, D2b e D2c tencionamos conhecer a concepção destes docentes quanto ao grau de dificuldade inerente à aplicação dos critérios de avaliação (comparativamente ao que se verifica ao nível do quarto ano de iniciação), os motivos subjacentes a tal concepção e exemplos de dificuldades sentidas neste processo, respectivamente.

³² Cf. Anexo 2.

Paralelamente ao guião da entrevista, elaboramos dois documentos auxiliares. O primeiro englobou uma série de perguntas de resposta fechada, e teve por objectivo permitir a caracterização dos participantes no que concerne ao género, idade, tempo de serviço como professor de Piano, níveis que leccionam no presente ano lectivo, tempo de permanência em Portugal (somente no caso dos professores de Leste) e tempo de serviço como professor de Piano em Portugal (somente no caso dos professores de Leste)³³. O segundo consistiu num comprovativo que os participantes assinariam de modo a corroborar o seu conhecimento acerca do propósito puramente académico/científico do trabalho, e a demonstrar o seu consentimento para com a gravação áudio das entrevistas, bem como para com a captação de imagem - esta última com o objectivo de ilustrar, posteriormente, alguns dos exercícios mencionados pelos professores³⁴. Por conter um código associado a cada entrevistado, este último documento poderá eventualmente ser apresentado sem prejuízo do anonimato.

2.3.2. Recrutamento dos participantes

O primeiro contacto estabelecido com os professores a entrevistar, que aconteceu na segunda quinzena de Setembro de 2010 via telefone, teve por objectivo averiguar a sua disponibilidade para participar nesta investigação. Tal contacto foi dirigido segundo as normas de Sousa (2009), segundo o qual “Neste primeiro contacto, telefonicamente ou por escrito, apenas se pede a cada um o favor de se dispor a ser entrevistado, solicitando que indique o dia, a hora e o local onde poderá receber o entrevistador (...)” (Sousa, 2009: 252).

Ainda relativamente aos procedimentos a tomar neste contacto inicial, o autor menciona que devemos: informar os indivíduos do propósito do estudo, referindo a sua finalidade, os procedimentos a efectuar e o motivo pelo qual se requerem as respostas; garantir o anonimato e confidencialidade, descrevendo os cuidados que vão ser desenvolvidos neste sentido; dar a garantia científica da investigação, indicando a instituição no seio da qual decorre a investigação e o orientador que efectua a supervisão; conceder a identificação de quem desenvolve o estudo, referindo a sua inteira disposição para eventuais contactos e para prestar todos os esclarecimentos; e informar acerca das conclusões, mencionando que, uma

³³ Cf. Anexo 3.

³⁴ Cf. Anexo 4.

vez terminada a investigação, seria entregue a cada um dos participantes um resumo do estudo para que tomem conhecimento dos resultados, ficando o relatório completo à disposição de quem desejar obter uma cópia (Sousa, 2009: 227). Assim, no primeiro contacto telefónico realizado começámos por identificar-nos, mencionando a ligação à Universidade de Aveiro e ao Mestrado em Música para o Ensino Vocacional, bem como o professor responsável pela orientação da investigação. Seguidamente, expusemos o propósito da mesma, referindo os seus objectivos e os procedimentos a efectuar – realização da entrevista, respectiva gravação áudio, e captação de imagem – devidamente autorizados.

Foi garantida a confidencialidade e anonimato, através da certificação de que as transcrições das entrevistas incluídas no DAPE não possuiriam menção ao seu nome ou demais dados biográficos, e que as imagens captadas utilizadas não incluirão elementos que os identifiquem, tal como o rosto ou evidências em relação ao local onde a entrevista foi realizada. Finalmente, mencionámos inteira disponibilidade para eventuais contactos e esclarecimentos necessários e salientámos que, no final da investigação, seria enviado um resumo da mesa a cada um dos participantes, os quais poderiam ainda ter acesso à totalidade do DAPE se assim o desejassem. Uma vez transmitidas estas informações, solicitámos a participação de cada indivíduo.

Face à resposta afirmativa de todos os professores contactados, registámos as datas em que estariam disponíveis – para que fosse possível organizar um mapa de realização das entrevistas – e informámo-los que posteriormente seriam novamente contactados para designar a data, hora e local definitivos. Assim, entre a segunda quinzena de Outubro e a segunda quinzena de Novembro de 2010 foi estabelecido o segundo contacto telefónico, no qual determinámos a data, hora e local em que se realizaria a entrevista. Solicitámos ainda que, se possível, esta decorresse num espaço em que se sentissem à vontade, conforme aconselha Guerra (2006), e, de preferência, que possuísse um piano – para eventuais exemplificações ilustrativas do discurso.

2.3.3. Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre a segunda quinzena de Outubro e a segunda quinzena de Dezembro nos distritos de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Porto e na Região Autónoma

dos Açores, maioritariamente nas salas de aula dos próprios professores³⁵. Este último espaço, para além de constituir um local de fácil controlo pelos informadores - conduzindo ao seu à vontade - permitiu, ainda, a captação de imagem.

Na maioria dos casos, devido ao facto de não conhecer pessoalmente cada indivíduo *a priori*, estabelecemos alguma conversa de circunstância antes de iniciar a realização de cada entrevista, com o objectivo de começar a construir uma relação entre entrevistador e entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994 *fide* Guerra, 2006). Pretendemos, desse modo, conseguir um maior à vontade por parte de ambos os intervenientes.

Seguidamente, teve lugar a introdução à entrevista, na qual começámos por agradecer, uma vez mais, a participação do professor. Foram relembradas informações dadas no momento do primeiro contacto telefónico (ver 3.5.2) tais como o título da investigação, os seus objectivos, a confidencialidade e anonimato da entrevista, bem como o propósito puramente académico/científico da informação recolhida.

Finalmente, antes de se proceder à realização da entrevista, foram solicitadas aos participantes duas autorizações³⁶ – para a gravação áudio e captação de imagem – devidamente justificadas: relativamente à captação áudio, referimos o facto de a utilização de um gravador de som evitar as “(...) interrupções da entrevista para se tomar nota das respostas por escrito, permitindo ainda a possibilidade de se poder voltar a ouvir a gravação as vezes que forem necessárias a uma cuidadosa análise do seu conteúdo” (Sousa, 2009: 253); relativamente à captação de imagem, explicámos que as fotografias tiradas permitiriam ilustrar no relatório alguns dos exercícios referidos na entrevista, sem prejuízo do anonimato. Perante estes esclarecimentos, cada professor assinou o referido documento, concedendo autorização para procedermos somente a uma das captações (áudio ou vídeo) ou a ambas.

Uma vez cumpridas estas etapas, passámos à realização da entrevista. Tratando-se uma entrevista semi-estruturada, o seu decurso esteve de acordo com o mencionado por Sousa (2009), segundo o qual o entrevistador concede alguma orientação à mesma, mas permite que o entrevistado siga a sua linha de raciocínio e apenas intervém nos momentos em que este se possa estar a desviar do assunto em questão. Como materiais auxiliares, foram

³⁵ Apenas um dos participantes demonstrou vontade de ser entrevistado fora do local de trabalho.

³⁶ Cf. Anexo 4.

utilizados um iPod nano – para a captação áudio - e uma Câmara DV Toshiba Camileo P30 – para a captação de imagem. No final, preenchemos um documento com alguns dados do entrevistado como o género, a idade, o tempo de serviço como professor de Piano, os níveis leccionados no presente ano lectivo, o tempo de permanência em Portugal (campo preenchido apenas pelos professores de Leste) e o tempo de serviço como professor de Piano em Portugal (campo preenchido apenas pelos professores de Leste).

Antes de terminar, procedemos a uma breve revisão das respostas dadas durante a entrevista, pedindo-se a aprovação de cada professor, havendo assim possibilidade de refazer quaisquer realces ou clarificar alguma dúvida, conforme recomenda Sousa (2009). O participante foi ainda informado de que, posteriormente, iria receber a transcrição da sua entrevista, na qual poderia confirmar e/ou modificar as respostas.

A concluir a entrevista manifestámos, uma vez mais, o nosso agradecimento pelo tempo cedido, relembrando inteira disponibilidade para quaisquer esclarecimentos necessários. Para além disso, recordámos que no final da investigação seria enviado um resumo do mesmo a cada professor, havendo ainda a possibilidade de acesso à totalidade do DAPE.

2.3.4. Transcrição e validação das entrevistas

Com vista à análise das informações obtidas nas entrevistas, procedemos à sua transcrição. Cada transcrição foi efectuada na semana da realização da entrevista e de acordo com as directrizes enumeradas por Isabel Carvalho Guerra (2006): primeiramente, transcrevemos directamente para o computador o que entendemos na audição, deixando espaços em branco nas passagens em que esta não era clara; seguidamente, revimos a gravação e procedemos ao preenchimento de tais espaços; finalmente, e sem alterar conteúdo das respostas, revisámos a pontuação, elaborando um discurso capaz de ser inteligível. O corpo final do texto foi, então, enviado ao respectivo participante, anexado a uma solicitação para a sua leitura, confirmação e/ou modificação.

2.3.5. Análise das entrevistas com recurso ao software NVivo 8

Após a transcrição e validação das entrevistas realizadas, recorremos ao software *NVivo 8*³⁷ para proceder à sua análise. Tendo por objectivo auxiliar os investigadores a lidar com dados não numéricos e não estruturados em análise qualitativa, o *NVivo 8* é um exemplo daquilo que Fielding e Lee denominaram de “computer-assisted qualitative data analysis software” (Gibbs, 2005: xxii). Introduzindo as entrevistas num mesmo *Projecto*³⁸, foi-nos possível visualizá-las, editá-las e interligá-las. Para além disso, o software *NVivo 8* permitiu-nos também criar categorias, codificar, controlar, filtrar, realizar pesquisas e questionar os dados, tendo por meta responder às questões de investigação inicialmente colocadas.

³⁷ NVivo8, Copyright © 2008 QSR International Pty Ltd.

³⁸ No âmbito dos softwares *NVivo*, designa-se por *Projecto* o conjunto de ficheiros, documentos, *nodes* (sendo que um *node* consiste num objecto que representa uma ideia, teoria, dimensão, característica, etc., dos dados), atributos, memorandos, casos, relatórios e utilizadores, entre outros, relacionados com um determinado projecto de investigação (Gibbs, 2005).

3. Apresentação dos resultados

3.1. Primeira aula

3.1.1. Professores portugueses

Em resposta à pergunta A1 (“Regra geral, em que consiste essa [primeira] aula?”), três dos professores portugueses entrevistados referem que na primeira aula apresentam a estrutura e mecanismo do piano ao aluno:

Professor A³⁹:

Para já, apresento-lhes o piano como se fosse um personagem qualquer. Deixo que eles o vejam por dentro, que abram o tampo, que investiguem o piano. Também lhes apresento a parte do teclado (...)

Professor B⁴⁰:

Bem, a um aluno que vem pela primeira vez, eu mostro o funcionamento do Piano. Isto porque há crianças que nunca viram um, que nunca tiveram contacto com este instrumento.

Professor C⁴¹:

As actividades poderão passar por mostrar o piano, o modo como ele funciona, mostrar como é que os martelos mexem, mostrar o que implica tocar com o dedinho na tecla e accionar os martelos, mostrar a utilização dos pedais para fazer alguns efeitos sonoros especiais. Estas actividades são importantes na medida em que permitem mostrar o instrumento quase como um brinquedo – que tem coisas que merecem ser descobertas – e também permitem envolver a criança no saber manusear esse brinquedo.

³⁹ A transcrição da entrevista realizada ao professor A consta do anexo 5. As letras de A a D – também utilizadas nos comprovativos de autorização de gravação áudio e captação de imagem (Anexo 5) – são utilizadas no presente DAPE como código identificativo de cada um dos quatro professores portugueses que participaram nesta investigação.

⁴⁰ A transcrição da entrevista realizada ao professor B consta do anexo 6.

⁴¹ A transcrição da entrevista realizada ao professor C consta do anexo 7.

Já o professor D⁴² refere não proceder a tal apresentação na primeira aula uma vez que a mesma se realiza em *workshops* organizados pelo estabelecimento de ensino onde lecciona:

Professor D:

A apresentação do piano que muitos professores fazem, e que é necessária, aqui no Conservatório é realizada em “workshops” que acontecem antes das aulas, no final do ano lectivo anterior, e que têm por objectivo apresentar todos os instrumentos que estão aqui disponíveis para que os alunos possam optar.

Relativamente às actividades que os professores portugueses desenvolvem com o aluno na primeira aula, podemos encontrar referência àquelas incluindo a experimentação dos pedais, a exploração dos registos do instrumento, a identificação de notas no teclado, aquisição da postura da mão, o relaxamento dos braços e pulsos e ainda o tocar acompanhado pelo professor (Tabela 1).

Actividade	Experimentação dos pedais	Exploração dos registos	Identificação de notas no teclado	Aquisição da postura da mão	Relaxamento dos braços	Tocar com acompanhamento
Nº de Professores/ Código	1 B	3 A; B; C	1 D	1 D	1 A	1 D

Tabela 1 - Actividades desenvolvidas pelos professores portugueses na primeira aula.

A exploração dos registos do instrumento é referida por três dos quatro professores:

Professor A:

Apresento-lhes a parte do teclado e deixo que eles [alunos] experimentem, desde as notas mais graves às notas mais agudas, fazendo clusters com eles (...)

Professor B:

Brinco com eles [alunos] e procuro mostrar-lhes sons imaginativos: comparo os sons do piano aos animais, mostro-lhes o passarinho onde é, por exemplo. [...] E tento cativá-los procurando as sonoridades do instrumento. Depois disso eles contam uma história.

⁴² A transcrição da entrevista realizada ao professor D consta do anexo 8.

No princípio eu ajudo com o “Era uma vez...” mas lá para o meio eles já começam a dizer “E veio o lobo...” [simula tocar energeticamente no registo grave do piano].

Professor C:

A experimentação que eles fazem, neste primeiro momento, passa essencialmente pela exploração dos registos grave e agudo.

À semelhança do que acontece com a apresentação da estrutura e mecanismo do piano, também a exploração dos registos do instrumento não é levada a cabo pelo professor D na primeira aula por ser uma das actividades realizadas nos referidos *workshops*:

Professor D:

Nestes “workshops”, que demoram cerca de quinze minutos por aluno, para além de abrirmos o piano e mostrarmos como funciona, também damos ao aluno a possibilidade de explorar: ele pode tocar nos registos médio, agudo ou grave e perceber que o som é diferente, e nós, professores, associamos esses registos ao passarinho, no registo agudo, ou ao rugido do leão, no registo grave. Daí eu não fazer nesta primeira aula a exploração dos registos do instrumento.

Para além da exploração dos registos do piano, os professores portugueses fazem também referência a outras actividades. O professor B refere-se à experimentação dos pedais:

Professor B:

Por vezes, eles querem experimentar logo os pedais, têm essa curiosidade. Então, começam a ver que o som se altera quando os usam.

O professor D menciona actividades como a identificação de notas no teclado, exercícios que promovem a aquisição da postura da mão e a execução de uma mesma nota com acompanhamento:

Professor D:

(...) na primeira aula começo por introduzir, aos poucos, algumas notas. Por exemplo, eu começo por introduzir o dó central com os primeiros dedos, ou seja, os polegares. E procuro que, no final dessa aula, o aluno consiga identificar não só o dó central mas também todos os dós do piano.

Bem, eu tento que logo na primeira aula o aluno comece adquirir a correcta postura da mão. O exemplo que eu costumo dar às crianças é que a palma da mão deve comportar-se como se estivesse a segurar uma bola⁴³.

Também há algumas brincadeiras com a utilização apenas do dó: por exemplo, o aluno vai tocando o dó e eu vou harmonizando.

Por sua vez, o professor A indica os exercícios de relaxamento dos braços:

Professor A:

Faço também alguns pequenos exercícios de relaxamento dos braços, de deixar cair.

Ainda relativamente às actividades levadas a cabo na primeira aula, o professor C refere o seguinte:

Professor C:

Porém, para além deste tipo de actividades [(...)mostrar o piano, o modo como ele funciona, mostrar como é que os martelos mexem, mostrar o que implica tocar com o dedinho na tecla e accionar os martelos, mostrar a utilização dos pedais para fazer alguns efeitos sonoros especiais (...)] que poderão estar de certo modo planificadas, há um conjunto de outras actividades que poderão surgir, pois é muito importante estarmos atentos ao modo como a criança vai reagindo àquilo que nós vamos falando.

⁴³ Referido pelo professor D na resposta dada à pergunta B1.

Podemos também constatar que professores A e D orientam esta aula inicial no sentido de modo a que o aluno adquira, desde logo, determinados conhecimentos. O professor A refere falar “(...) sobre o pulso”, e o professor D procurar que o aluno “(...) comece a formar a posição da mão” e “(...) consiga identificar não só o dó central mas também todos os dós do piano.”

3.1.2. Professores de Leste

No âmbito das respostas dadas à pergunta A1 (“Regra geral, em que consiste essa [primeira] aula?”), os quatro professores de Leste entrevistados referem que na primeira aula apresentam ao aluno a estrutura e mecanismo do piano:

Professor E⁴⁴:

Abro [o piano] e mostro como funciona, para que eles perceberem o que acontece quando tocam nas teclas.

Professor F⁴⁵:

Claro que também mostro o instrumento, e até costumamos abri-lo.

Professor G⁴⁶:

Eu também apresento o piano: abro a tampa, mostro e explico como funciona, e o que há dentro e fora do instrumento.

Professor H⁴⁷:

Muitos desses alunos estão a ver o piano pela primeira vez na sua vida. [...] Normalmente (...) abro o piano, uma vez que as crianças têm muita curiosidade em observar o seu mecanismo.

Relativamente às actividades desenvolvidas nesta primeira aula, podemos encontrar, nas respostas dadas pelos docentes, referência à exploração dos registos do instrumento, a exercícios que introduzem aquisição da postura da mão, à identificação de notas no teclado, a exercícios de relaxamento dos braços e pulsos, a tocar sendo o acompanhamento realizado pelo professor, ao reconhecimento auditivo de sons isolados ou melodias conhecidas, ao

⁴⁴ A transcrição da entrevista realizada ao professor E consta do anexo 9. Dela são retiradas as citações deste participante expostas ao longo da apresentação dos resultados. As letras de E a H – também assinaladas nos comprovativos de autorização de gravação áudio e captação de imagem (Anexo 5) – são utilizadas no presente DAPE como código identificativo de cada um dos quatro professores de Leste que participaram nesta investigação.

⁴⁵ A transcrição da entrevista realizada ao professor F consta do anexo 10. Dela são retiradas as citações deste participante expostas ao longo da apresentação dos resultados.

⁴⁶ A transcrição da entrevista realizada ao professor G consta do anexo 11. Dela são retiradas as citações deste participante expostas ao longo da apresentação dos resultados.

⁴⁷ A transcrição da entrevista realizada ao professor H consta do anexo 12. Dela são retiradas as citações deste participante expostas ao longo da apresentação dos resultados.

reconhecimento do carácter de diferentes peças e ainda à reprodução de padrões rítmicos (Tabela 2).

Actividade	Exploração dos registos	Aquisição da postura da mão	Identificação de notas no teclado	Reconhecimento auditivo de sons isolados ou melodias conhecidas	Reconhecimento do carácter de diferentes peças	Relaxamento dos braços	Reprodução de padrões rítmicos	Tocar com acompanhamento
Nº de Professores/ Código	3 E; G; H	1 F	1 G	2 E; H	2 G; H	1 F	3 E; F; H	1 F

Tabela 2 - Actividades desenvolvidas pelos professores de Leste na primeira aula.

A exploração dos registos do instrumento – associando os mesmos à voz das pessoas e aos sons emitidos pelos animais – é uma actividade referida por três destes professores:

Professor E:

Claro que depois posso mostrar que o piano pode imitar a voz das pessoas e dos animais, como todos os professores fazem.

Professor G:

(...) explico que existem sons agudos e graves e toco algumas notas em vários registos para que o aluno associe a pessoas, animais, à natureza em geral e também a máquinas. Depois, é a vez de o aluno experimentar esse exercício. Eu digo “Agora toca imaginando um urso.” Muitas vezes eles até tocam com os cotovelos, por causa da força do urso.

Professor H:

Assim, para mostrar o som que este instrumento produz, começo por tocar em todos os registos. [...] Nessa aula o aluno já experimenta tocar. Normalmente procuro que ele explore os vários registos e comparo com sons de animais: o registo grave, por exemplo, corresponde a um animal forte.

Também a reprodução de padrões rítmicos apresentados pelo professor é mencionada por três dos docentes provenientes de países de Leste:

Professor E:

Outra coisa que ainda faço é bater ritmos com palmas e, de seguida, pedir aos alunos que façam ritmo nas teclas: eles adoram fazer isto.

Professor F:

Muitas vezes faço já algumas brincadeiras com ritmos. Eu ensino um padrão rítmico, muito simples, ao aluno. Depois, toco uma peça já com alguma complexidade e o aluno, nas pausas, toca esse ritmo usando as notas que quiser. É muito engraçado.

Professor H:

(...) faço alguns jogos com ritmos: eu faço um ritmo simples no piano e o aluno tem que repeti-lo com palmas.

A actividade referida pelo professor F que acima mencionamos pode também ser considerada como uma actividade em que o aluno toca acompanhado pelo professor.

O reconhecimento auditivo, de sons isolados ou melodias conhecidas, constitui-se como uma das actividades mencionadas pelos professores E e H, respectivamente:

Professor E:

(...) costumo fazer uma brincadeira, que consiste em tocar uma parte de uma melodia que eles conhecem para eles adivinharem.

Professor H:

Há também um jogo que consiste no seguinte: eu toco uma nota, dentro de um grupo de cinco, estando o aluno de costas para o piano; depois, ele vem para junto do teclado e tem que encontrar essa nota.

Já o reconhecimento do carácter de diferentes peças é uma das actividades levadas a cabo pelos professores G e H, tal como podemos constatar através das seguintes observações por eles tecidas:

Professor G:

Por isso nós começamos assim: eu toco vários géneros de música e depois tento que o aluno consiga adivinhar se esta música dá para andar, para dançar, para marchar ou para correr. Se a música for para andar, o aluno deve andar pela sala; se for para dançar, deve dançar; se for para marchar, deve marchar e se for para correr, deve correr.

Professor H:

Posso tocar uma peça alegre e outra com carácter diferente e depois faço perguntas: pergunto o que sentiu, que imagem viu. Peço que explique por palavras simples.

Finalmente, o professor F menciona exercícios de relaxamento dos braços e exercícios que introduzem a aquisição da postura da mão, ao passo que o professor G aborda ainda a identificação de notas no teclado:

Professor F:

Depois, o que fazemos é libertar os braços. Digo para eles imaginarem as mangas dos palhaços, vazias. É essa a sensação que devem quando os braços estão libertos.

Fazemos alguns exercícios com vários dedos para os alunos perceberem como devem segurar as teclas com as pontinhas dos dedos, e já explico os números dos dedos.

Professor G:

(...) o aluno está de olhos fechados e eu pego na sua mão, e passo a ponta dos dedos ao longo do teclado e vou fazendo-o sentir os conjuntos de teclas pretas. Sempre que passamos os dedos por um conjunto de duas, lembro que antes fica a nota dó. Depois, já com os olhos abertos, eu relembro: “Há grupos de duas teclas pretas e de três teclas pretas. Do lado esquerdo das teclas pretas, fica sempre a

nota dó.” Assim, peço ao aluno que me mostre, ao longo de todo o teclado, onde estão as notas dó.

Face às observações tecidas acerca da primeira temática da entrevista pelos professores F e G, podemos constatar que os mesmos orientam esta aula de modo a que o aluno adquira, desde logo, determina dos conhecimentos. O professor F leva a cabo um exercício que consiste em “(...) libertar os braços (...)” e explica que é essa “(...) a sensação que deve ter quando tocar, a sensação de que os braços estão libertos.” Este professor refere igualmente que recorre a determinados exercícios para que o aluno “(...) perceba como deve segurar as teclas com a pontinha dos dedos” e explica a numeração dos mesmos. A postura do corpo ao piano é também alvo de atenção da sua parte: explica como o aluno “(...) se deve sentar ao piano”, que “(...) as pernas devem estar muito bem apoiadas no chão”, refere-se à “(...) altura do banco” e nunca dá possibilidade ao aluno de se sentar incorrectamente. Já o professor G refere tencionar que o aluno “(...) consiga identificar (...)” a nota dó nos diversos registos. Para além disso, menciona que aborda a Polka e a Valsa: explica que cada uma destas danças possui “(...) o seu próprio ritmo (...)” e apresenta. Caso o aluno nunca tenha dançado ou não conheça esses ritmos, o professor procura “(...) que ele os aprenda.”

A concluir a apresentação dos resultados relativos à primeira aula, apraz-nos referir que, nesse primeiro momento do ano lectivo, os professores de Leste procuram conhecer o envolvimento prévio do aluno com o instrumento (E e F) e verificar a sua reacção à execução de peças contrastantes (G e H):

Professor E:

Primeiro, procuro saber porque é que o aluno optou pelo piano. Nestas idades, muitos dos alunos não têm bem a noção dos instrumentos que estão disponíveis na escola, e por isso muitas vezes são os pais que decidem. Mas também há o caso dos alunos que escolheram eles próprios o instrumento: ou porque há em casa alguém que toca, ou porque já ouviram o piano, ou por curiosidade porque conhecem alguém que toca.

Professor F:

Normalmente também pergunto se o aluno tem instrumento em casa, e quase sempre dizem que não. A maior parte tem um órgão electrónico, mas pronto.

Professor G:

Bem, eu acho que é preciso conhecer o aluno. Por isso nós começamos assim: eu toco vários géneros de música e depois tento que o aluno consiga adivinhar se esta música dá para andar, para dançar, para marchar ou para correr.

Professor H:

Interessa-me também, nessa primeira aula, verificar a reacção do aluno à minha execução de diferentes peças. Posso tocar uma peça alegre e outra com carácter diferente e depois faço perguntas: pergunto o que sentiu, que imagem viu. Peço que explique por palavras simples.

3.2. Competências

3.2.1. Competências essenciais

3.2.1.1. Professores portugueses

Com base nas respostas dadas pelos professores portugueses à pergunta B1 (“Quais as três competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano?”) obtivemos a tabela seguinte, da qual constam as competências cuja aquisição durante o primeiro ano de iniciação estes participantes consideram essencial (Tabela 3).

Competências	Auditivas	Expressivas	De Leitura	Motoras
Nº de Professores/ Código	3 A; B; C	2 A; B	1 D	4 A; B; C; D

Tabela 3 – Competências que o aluno deverá ter adquirido no final do ano, de acordo com os professores portugueses

Como podemos observar, os quatro professores portugueses entrevistados mencionam as competências motoras. Neste âmbito, os professores A e B referem-se especificamente a um aspecto postural – a ausência de tensão muscular excessiva⁴⁸ – enquanto os professores C e D aludem à coordenação envolvida na execução de uma peça, escala ou padrão rítmico com ambas as mãos:

Professor A:

Fazer com que a criança consiga relaxar. É muito importante o relaxamento dos bracinhos e do pulso, principalmente.

Professor B:

(...) passa pela descontração e relaxamento do corpo (...).

Professor C:

(...) [os alunos] devem ser capazes de fazer dois na mão direita contra três na esquerda. Ou seja, no final desse ano, a coordenação motora deve estar o mais desenvolvida possível.

⁴⁸ Por considerarmos ser necessária alguma tensão muscular para executar o instrumento, entendemos que ao falar de relaxamento e descontração estes professores se referem à ausência de tensão muscular excessiva. Por conseguinte, optamos por utilizar a expressão “ausência de tensão excessiva” em detrimento dos termos “descontração” e “relaxamento”, uma vez que estes últimos podem remeter para uma ideia de inexistência de controlo motor.

Professor D:

(...) [o aluno] deve ser também capaz de tocar pequenas peças. Estas podem ser apenas uma melodia repartida entre as duas mãos, não é necessário que tenham melodia e acompanhamento. Mas têm que utilizar os cinco dedos de cada mão. [...] [Os alunos] devem conseguir tocar uma escala, já com a dedilhação certa, a uma oitava, pelo menos em movimento contrário. [...] A escala que têm mesmo que conseguir tocar é a de Dó Maior.

No que concerne às competências auditivas, o professor A menciona que o aluno deverá adquirir o “(...) sentido da pulsação (...)”. Por seu lado, o professor B refere que tenciona que o aluno procure o som que pretende obter, quer em termos de intensidade, registo e dinâmica: “(...) forte e piano, graves e agudos (...), lento ou rápido.” Segundo a mesma, é de grande importância que estas competências estejam o mais desenvolvidas possível nessa fase (...)” para que se possam desenvolver também as competências expressivas. A docente relaciona, ainda, a importância destas competências com a o facto de “(...) a primeira aula consistir na exploração do piano e do seu som.” O professor C menciona que o aluno deve ser capaz de perceber o movimento de um conjunto de notas (ascendente ou descendente) e ainda de “(...) perceber a distinção entre o intervalo de segunda e o intervalo de terceira (...)”. Sob o seu ponto de vista, as competências auditivas devem preceder as de leitura, para que a criança não fique com a percepção de que “(...) o som está na partitura como algo mais ou menos estático” mas, pelo contrário, perceba que este “(...) tem muita vida e está em permanente alteração.” Para além disso, “(...) essa formação auditiva será, pela vida fora, uma mais valia (...)” ao nível da leitura, improvisação, música de conjunto e percepção sonora. Os professores A e B indicam também as competências expressivas, mais precisamente o direccionamento frásico, como sendo de essencial aquisição no primeiro ano de iniciação:

Professor A:

O que eu também considero muito importante é que as crianças fiquem já com algumas noções do direccionamento frásico.

Professor B:

O que eu procuro é que num simples dó-ré-mi-fá-sol eles [alunos] tenham expressividade. Procuro que não pensem digitalmente.

Apenas o professor D indica as competências de leitura. Segundo ele, no final do primeiro ano, “(...) o aluno deve ser capaz de ler na clave de sol [de dó central ao sol superior] e na clave de fá [de dó central ao fá inferior]”. Contrariamente, o professor A refere que não o preocupa “(...) que as crianças não consigam ler no final do ano.”

Finalmente, há a salientar que o professor C considera que, mais importante do que a aquisição de certas competências é a manutenção da vontade de aprender, por parte do aluno:

Professor C:

Essa é a primeira grande batalha que nós, professores, temos que travar. Acho que é importante ganharmos a criança. Se ela tiver curiosidade de aprender cada vez mais, as competências mais atrasadas acabam por ser recuperadas.

No decurso das entrevistas, os professores A, B e C fazem referência a algumas estratégias que utilizam tendo em vista a aquisição de determinadas competências por parte do aluno. O professor C aborda uma estratégia relacionada com as competências auditivas, nomeadamente no que se refere à percepção do movimento – ascendente ou descendente – do som:

Professor C

(...) se nós [professores] tocamos um dó e depois tocamos outro dó situado duas oitavas acima, facilmente ele [aluno] consegue dizer se subiu ou se desceu. Mas depois vamos estreitando os intervalos, para ele se ir familiarizando com a distinção entre intervalos maiores e mais pequenos.

No âmbito das competências expressivas, mais precisamente no que concerne ao sentido frásico, os professores A e B mencionam a analogia com o discurso falado:

Professor A:

O que me importa é que o aluno consiga perceber que há uma frase que aqui é um bocadinho mais “forte” e ali um bocadinho mais “piano”. Eu faço muito uma analogia com as frases faladas. Bem, uma frase tem sempre que terminar, não é? Ela tem um princípio, meio e fim. E muitas vezes as crianças não compreendem o que é isso do final de frase, de terem que fazer um bocadinho mais piano da penúltima nota para a última. Então eu dou-lhes uma ideia de como nós dizemos as palavras. Por exemplo, eu uso muitas vezes a palavra “casa” [diz “caaasa”] para a criança entender que é “mais, menos” [diz “maaaais”, “menos”].

Professor B:

(...) mostro-lhes como é que a ligadura da frase tem que soar. É como quando nós falamos: a ligadura é o início, é quando começamos a falar; e depois, no final, tal como não acentuamos as últimas sílabas das frases ao falar, também não vamos acentuar as últimas notas ao tocar.

Já no que respeita às competências motoras, os professores B e C abordam estratégias utilizadas no sentido de obter o relaxamento dos ombros e de adquirir coordenação, respectivamente:

Professor B:

Nesta idade, o aluno não tem noção da descontração, do relaxamento dos ombros. Então eu digo: “Faz assim com os ombros, puxa-os até às orelhas! Agora larga. O que é que sentiste?”. Portanto, brinco com o aluno para que ele possa sentir a parte física relaxada. E isso é muito importante.

Professor C:

(...) considero pertinente fazer algum trabalho de movimentação corporal fora do piano: batimentos, fora do piano, no próprio corpo,

andando, batendo palmas, fazendo ritmos de um contra dois – mesmo não sendo necessário saber quais as figuras rítmicas que está a utilizar. Importante é distribuir os movimentos similares, trocar de movimentos, etc., para haver uma certa coordenação dos movimentos.

3.2.1.2. Professores de Leste

Com base nas respostas dos professores de Leste à pergunta B1 (“Quais as três competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano?”) obtivemos a tabela que se segue (Tabela 4).

Competências	Auditivas	Expressivas	Leitura	Motoras	Metacognitivas
Nº de professores/ Código	3 E; G; H	2 F; H	3 E; G; H	3 E; F; H	1 H

Tabela 4 - Competências que o aluno deverá ter adquirido no final do ano, de acordo com os professores de Leste

No que se refere às competências auditivas, o professor E refere que, no final do primeiro ano de iniciação, os alunos deverão conseguir “(...) tocar pequenas melodias de ouvido.” Para além disso, menciona também que deverão “(...) desenvolver o sentido rítmico.” Por seu lado, professor G tenciona que os alunos sejam capazes de “(...) conhecer os diferentes géneros de música(...)”: “(...) se é música para andar, dançar, correr ou marchar.” Finalmente, o professor H defende que os alunos deverão ser capazes de “(...) conhecer auditivamente as notas (...)” e tocar com aquilo a que chama “controlo auditivo”, ou seja, que consigam identificar e corrigir eventuais notas erradas através da audição. Porém, ressalva que o facto de muitos alunos não conhecerem “(...) canções infantis (...)” dificulta a aquisição dessa competência:

Professor H:

O aluno deve ser capaz de tocar peças simples com controlo auditivo. Ou seja, deve conhecer auditivamente as notas e tocar com esse controlo auditivo. Estas peças podem ser, por exemplo, canções infantis. O problema com que me deparo aqui é que muitos alunos não conhecem canções infantis, esse seu repertório é muito limitado.

Os professores E, G e H referem-se também às competências de leitura. O professor E explica que no final do ano o aluno deve ser capaz de ler as notas – pelo menos na clave de sol – e os professores G e H fazem ainda menção à leitura do ritmo:

Professor E:

(...) a clave de sol é aquela que deve estar dominada no final desse ano. Já a clave de fá vai depender do que o aluno conseguir assimilar.

Professor G:

*(...) o aluno tem que ser capaz de adivinhar, a partir do dó central, as notas até uma quinta abaixo - fá - e até uma quinta acima - sol. [...]
No fim do ano o aluno deve também conhecer as durações das notas.*

Professor H:

Têm também que conhecer diversos padrões rítmicos (...)

(...) a leitura do ritmo e das notas são duas das tarefas que eles devem conseguir fazer sozinhos quando chega ao final do ano.

No âmbito das competências motoras, o professor E refere a coordenação envolvida na execução de peças com ambas as mãos – tal como os professores F e H – e na execução de escalas e arpejos:

Professor E:

no final do primeiro ano já tem que ser capaz de tocar algumas peças assim fáceis, com as duas mãos. [...] (...) no final do primeiro ano o aluno já deve ser capaz de tocar a escala de Dó Maior com as duas mãos em movimento contrário: isso já é coordenação. Para além disso, já deve ser capaz de fazer arpejos de três notas com as duas mãos em simultâneo, o que implica dedilhação diferente em cada uma delas: de novo a coordenação.

Professor F:

(...) outra coisa que eu procuro que ele [aluno] consiga no fim desse ano: conseguir tocar com as mãos juntas, fazendo já polifonia, ou seja, tocar duas vozes diferentes, mesmo que uma delas seja composta por notas longas.

Professor H:

(...) [o aluno] deve conseguir coordenar a execução de ambos os braços: deve ser capaz de executar uma melodia simples distribuída

entre as duas mãos e de executar uma melodia simples sobre um intervalo de quinta sustentado na esquerda.

Paralelamente à coordenação, os professores F e E referem-se a aspectos posturais, em particular à realização da passagem do polegar sem alterar a posição do pulso e à aquisição da forma da mão, respectivamente:

Professor F:

Outra coisa que eu trabalho muito nesse primeiro ano é a passagem do polegar com o terceiro dedo. Eu tento que no final do ano os alunos já consigam fazê-la sem perder a posição, sem quebrar a linha horizontal que o pulso vai fazendo.

Professor E:

[os alunos] Têm também que trabalhar a postura das mãos (...).

Ainda no âmbito das competências motoras, o professor F menciona que pretende que no final do ano o aluno seja capaz de “(...) distinguir e tocar (...)” três articulações diferentes – “(...) legato, non legato e staccato” – e o professor H faz referência à realização de diferentes dinâmicas – “(...) mais forte ou mais piano (...)”.

As competências expressivas são apontadas pelo professor F, o qual se refere especificamente à realização de frases – como um todo – em detrimento de notas isoladas, e pelo professor H, que, para além de mencionar especificamente a realização de ajustes de dinâmica, alude também à imaginação aliada à execução:

Professor F:

Outra coisa que eu acho muito importante é que o aluno não toque por letras: eu procuro que ele consiga tocar com palavras e frases. Ou seja, não quero que ele toque só notas: tento que ele já faça frases.

Professor H:

(...) considero que o aluno deve ser capaz de tirar sons diferentes do piano, ou seja, deve conseguir fazer nuances – mais “forte” ou mais

“piano” - e tocar imaginando cores, uma vez que este trabalho desenvolve a imaginação.

Finalmente, as competências metacognitivas são unicamente referidas pelo professor H.

Professor H:

Têm também que (...) desenvolver a capacidade de trabalho em casa.

No decorrer das entrevistas aos professores de Leste, surgem referências dos professores F e G a estratégias utilizadas visando a aquisição de competências de leitura (professor G) e competências motoras (professores F e G). No âmbito das competências de leitura, o professor G apresenta dois jogos com os quais ensina o aluno a identificar as notas, e uma história contada para ensinar aos alunos a duração de figuras rítmicas como a semibreve, a mínima, a semínima, a colcheia e a semicolcheia:

Professor G:

(...) o aluno tem que ser capaz de adivinhar, a partir do dó central, as notas até uma quinta abaixo - fá - e até uma quinta acima - sol. Para isso, eu uso muitas vezes este quadro de brincar que tem uma pauta escrita e umas bolinhas com íman. O aluno coloca-as nos espaços e nas linhas, e assim aprende que há notas que se escrevem nos espaços e outras que se escrevem nas linhas, e que às vezes é preciso adicionar linhas à pauta, ou seja, aprende que existem linhas e espaços suplementares.

Também tenho mais um jogo para a identificação das notas: nesta tabela, está escrita uma nota em cada quadrado. Depois, as mesmas notas estão escritas nestes cartões. O aluno tira um cartão e, se conhecer a nota, coloca-a sobre o quadrado correspondente.

No fim do ano o aluno deve também conhecer as durações das notas. Para explicar este aspecto, recorro à sua imaginação. Peço que imagine uma família – composta por avó, mãe, filho e cachorrinho – que vai subir uma escada. Cada passo da avó, mais lento, é uma semibreve; cada passo da mãe, um pouco mais rápido, é uma mínima;

cada passo do filho é uma semínima; e cada passo do cachorrinho, o mais rápido, é uma colcheia. Então pergunto: “Quem é que vai subir mais rápido? E mais devagar?”. E eles percebem logo. Depois toco qualquer música e peço que ande mostrando os passos da avó, depois os da mãe, depois os do filho e por fim os do cachorrinho, isto à medida que vou tocando a música mais rapidamente.

Já no que concerne às competências motoras, as estratégias mencionadas prendem-se com a obtenção do relaxamento do braço em geral (professores F e G), ou do pulso em particular (professor G). O professor F refere, tal como mencionamos anteriormente, que compara os braços relaxados às “(...) mangas dos palhaços, vazias”:

Professor F:

(...) o que fazemos [professor e aluno] é libertar os braços. Digo para ele imaginar as mangas dos palhaços, vazias. É essa a sensação que deve ter quando tocar, a sensação de que os braços estão libertos.

Por seu lado, o professor G aponta dois exercícios que conduzem ao relaxamento do braço, e um terceiro, que visa especificamente o relaxamento do pulso:

Professor G:

Eu penso que o relaxamento é muito importante. E existem muitos exercícios nesse sentido. Por exemplo, eu digo ao aluno que imagine que é um robot, todo feito de ferro e muito duro, e peço que, sentado, coloque os braços elevados à altura dos ombros. Se o aluno não percebe, eu faço igual e peço para ele tocar nos meus braços e pescoço, e digo que tenho tensões. De seguida, relaxo, e peço que torne a sentir para perceber a diferença. Depois, quando já compreendeu, o aluno imita essa tensão e relaxamento.

Outro exercício consiste em elevar os braços, esticados, acima da cabeça. Peço, então, que vá relaxando por partes: primeiro as mãos, depois até aos cotovelos, e depois o resto do braço, cujo relaxamento é acompanhado pelo movimento de deixar cair o tronco.

Um aspecto ao qual eu tenho muita atenção é ao relaxamento do pulso. Como as crianças muitas vezes não percebem o que são tensões, não uso esse termo. Costumo, sim, dizer que têm que ter uma mola no pulso. Ou então conto a história de uma raposa que queria roubar o peixe a um pescador. Como era muito boa atriz, colocou-se no meio da rua e fingiu estar morta. Assim, quando o pescador levantou a sua patinha e a largou, esta caiu no chão porque estava muito relaxada a partir do ombro, pelo que o pescador acreditou que estivesse morta. Então, quando ele se distraiu, a raposa correu e roubou-lhe um peixe. Uma vez contada a história brincamos um pouco: ora eu faço de pescador e ele de raposa, ora o contrário. Faço isto para que eles entendam o que é o relaxamento e flexibilidade do pulso.

Ainda no âmbito da pergunta B1 o professor E refere que, visando uma consolidação da aprendizagem feita na aula, estabelece com os alunos o seguinte:

Professor E:

(...) tudo o que eles aprendem na aula devem explicar em casa aos pais, por exemplo. No fundo, eles assumem a função de professores.

3.2.2. Aquisição da postura da mão

3.2.2.1. Professores portugueses

Atentando nas respostas dos professores portugueses à pergunta B2 (“Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?”), podemos verificar que, segundo eles, a postura da mão poder ser explicada sugerindo de imagens mentais diversas (pássaro, laranja, bola) ou aludindo à postura natural da mesma quando os braços se encontram pendentes. Estas duas “estratégias” podem também ser utilizadas em simultâneo (Tabela 5).

Explicação da postura da mão	Aludindo unicamente à postura natural da mão	Sugerindo unicamente imagens mentais	Utilizando ambas as possibilidades
Nº de Professores/ Código	1 B	1 D	2 A; C

Tabela 5 - Explicação da postura da mão de acordo com os professores portugueses

Como podemos observar na Tabela 5, professor B não sugere imagens mentais, optando por solicitar ao aluno que transfira a mão para o teclado mantendo a postura que esta naturalmente apresenta quando os braços estão pendentes⁴⁹:

Professor B:

Quando comecei a dar aulas (...) usava mais o exemplo da laranjinha e da maçãzinha. Mas depois, com o passar dos anos, percebi que isso não é o principal e que não é por aí que eles conseguem melhores resultados. Isso até lhes dá alguma preocupação porque eles não deixam de tirar a laranjinha. [...] Eu acho que a postura natural é o mais indicado. E digo: “Repara: não estás assim nem assim. Estás assim [mostra mão caída ao lado do corpo]. Então, é assim que tens que pôr a mão no piano. Não tens que fazer mais nada.”

Por seu lado, o professor D menciona unicamente a sugestão de imagens mentais, mais precisamente a de uma bola que o aluno deve imaginar que está segurar:

⁴⁹ Cf. Anexo 13, imagens 1 e 2. Deste anexo constam as imagens captadas - aquando da realização das entrevistas - com a devida autorização dos professores B, C, D e F, e que têm por objectivo ilustrar as observações relativas à explicação da postura da mão e aos exercícios utilizados na introdução da utilização do peso do braço.

Professor D:

O exemplo que eu costumo dar às crianças é que a palma da mão deve comportar-se como se estivesse a segurar uma bola⁵⁰.

Os professores A e C apontam ambas as possibilidades. No âmbito da sugestão de imagens mentais, referem-se a uma bola – sendo que o professor C inclusivamente a coloca sob a palma da mão do aluno, e a retira posteriormente. Este último professor menciona ainda solicitar ao aluno que, fechando os dedos da mão sobre o polegar, imite “(...) um pássaro a debicar”⁵¹:

Professor A:

Eu digo-lhes que é como se eles estivessem a segurar uma bola, uma bola que coubesse na mão deles [mostra a mão em posição concava]. Essa é uma das maneiras.

Professor C:

Uma das hipóteses é fechar a mão, fechar os dedos sobre o polegar, de modo a que eles [alunos] percebam que a postura pretendida não envolve muitos movimentos, mas envolve em primeiro lugar a mão. Então, o primeiro exercício que eles fazem é imitar um pássaro que está a debicar a comida. [...] Numa segunda fase, em que a mão começa a ficar mais aberta (...), se eles ainda não têm a posição estruturada, eu costumo utilizar duas hipóteses: a primeira consiste em colocar uma bola na palma da sua mão, para que eles ganhem a forma.

Já no que concerne a uma explicação baseada na postura natural da mão, o professor A solicita que o aluno eleve o braço (que está pendente ao lado do corpo) e coloque a mão sobre o teclado – sendo que a postura com que a mão fica é a correcta para tocar, e o professor C recorre à colocação da mão sobre o joelho e posterior transferência da mesma para o piano, mantendo a posição inicial:

⁵⁰ Cf. Anexo 13, imagem 3.

⁵¹ Cf. Anexo 13, imagem 4.

Professor A:

Também posso pedir que eles deixem o braço caído. Depois, ao levantarem-no, a mão já fica com a postura correcta.

Professor C:

(...) a outra hipótese, consiste em pedir que coloquem a mão sobre o joelho, também para ganharem a forma, e depois inventar uma história de um avião que está a sobrevoar a zona e pedir que transfiram a mão do joelho para o piano, mantendo a forma inicial.

Note-se que, por considerar que “(...) a postura da mão é fundamental para o trabalho que o aluno virá a desenvolver posteriormente”, o professor D aborda “(...) logo na primeira aula (...)”.

3.2.2.2. Professores de Leste

Através da observação das respostas dadas pelos professores de Leste à pergunta B2 (“Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?”) podemos constatar que estes explicam a postura da mão sugerindo imagens mentais diversas (flor, laranja, maçã, bola), ou aludindo à postura natural que a mesma apresenta quando os braços se encontram pendentes. Tais estratégias podem também ser utilizadas em simultâneo (Tabela 6).

Explicação da postura da mão	Aludindo unicamente à postura natural da mão	Sugerindo unicamente imagens mentais	Utilizando ambas as possibilidades
Nº de Professores/ Código	2 E; G	1 H	1 F

Tabela 6 – Explicação da postura da mão de acordo com os professores de Leste

Centremo-nos primeiramente nas respostas dos professores E e G, os quais se referem unicamente à sugestão de imagens mentais. O professor E menciona que pode recorrer à analogia com o crescimento de uma flor, à postura da mão quando segura uma bola ou uma laranja, e ainda desenhar os “(...) olhos na ponta dos dedos (...)”, relacionando a sugestão de imagens ao facto de as crianças terem “(...) uma grande imaginação”. Por seu lado, o professor G fala numa maçã, e recorre mesmo, num primeiro momento, à colocação de “(...) uma pequena maçã de plástico (...)” sob a palma da mão do aluno:

Professor E:

Nesta idade, eles [alunos] têm uma grande imaginação. Por isso eu explico que temos uma flor que está a dormir, que é a mão na posição fechada. Depois digo que essa flor vai abrir devagar até ficar redondinha e bonita. E é esta a postura pretendida. Também posso falar de uma laranja ou de uma bola que apanhamos. Muitas vezes faço, com um lápis, uns olhos na ponta dos dedos e digo que aí fica a cabeça dos dedos e que eles precisam de ver as teclas.

Professor G:

Eu uso esta maçã pequenina de plástico que aqui tenho. Primeiro, o aluno segura a maçã com a palma da mão, que fica com a postura desejada, em cima do tampo da mesa ou sobre a tampa do teclado.

Peço, então, que o aluno olhe para a postura da sua mão e braço. Depois explico que cada dedo tem uma pontinha, e que são as pontinhas que seguram a mão. Depois tiramos a maçã.

O professor H, que considera não ser necessário sugerir imagens mentais, refere-se a uma explicação unicamente baseada na postura natural da mão:

Professor H:

Eu explico que eles devem sentir a mão naturalmente, ou seja, que a mão deve estar com a sua postura natural. Não considero que seja preciso inventar imagens porque a postura é natural. Repara, quando a mão está em descanso apresenta a postura que se pretende.

Finalmente, o professor F aponta ambas as estratégias. No que concerne à sugestão de imagens, refere-se à mesma analogia que o professor E, enquanto a explicação baseada na postura natural da mão começa com a sua colocação sobre o joelho:

Professor F:

Por vezes também digo para eles imaginarem que têm uma bola na mão, ou que estão a segurar uma laranja⁵².

Outros percebem melhor se pomos as mãos sobre os joelhos, e depois as levantamos naturalmente e colocamos sobre teclado mantendo essa postura.

⁵² Cf. Anexo 13, imagem 5.

3.2.3. Introdução da utilização do peso do braço

3.2.3.1. Professores portugueses

No âmbito da pergunta B3 (“Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?”), todos os professores portugueses referem exercícios aos quais recorrem tendo em vista a introdução da utilização do peso do braço. Atendendo nas suas respostas, constatamos que os mesmos podem ser categorizados em dois tipos: exercícios realizados ao piano e exercícios realizados sem o piano – ou seja, exercícios com e sem contacto físico com o piano, respectivamente. Por conseguinte, a apresentação – e posterior discussão – dos resultados relativos aos exercícios levados a cabo tendo em vista a introdução da utilização do peso do braço é feita de acordo com essa categorização⁵³.

A tabela seguinte mostra-nos em que categorias se inserem os exercícios referidos pelos professores portugueses (Tabela 7).

Exercícios	Ao piano	Sem o piano
Nº de professores/ Código	3 A; B; C;	4 A; B; C; D

Tabela 7 – Exercícios utilizados pelos professores portugueses tendo em vista a introdução da utilização do peso do braço

No que concerne exercícios sem o instrumento, aqueles levados a cabo pelos professores A, C e D apresentam um denominador comum – a percepção do peso morto do braço. O professor A solicita ao aluno que coloque a mão sobre a sua, “(...) imaginando que esta é um cabide (...)” e deixe o braço caído, ou seja, “(...) pendurado no cabide (...)”. Outro exercício utilizado por este professor consiste em “(...) elevar os braços e deixá-los cair sobre o corpo”, podendo o aluno realizá-lo de pé ou sentado no banco do piano. Já o professor C pede ao aluno que imite alguém que se encontra “(...) sentado e completamente relaxado (...)”. Seguidamente, solicita que levante e baixe os braços para que possa sentir “(...) a sua soltura, o seu peso.” Finalmente, o professor D utiliza a expressão “braço morto” para se referir ao braço relaxado ao lado do corpo. Uma vez solicitado ao aluno que coloque assim os braços, este professor eleva-os, tendo por objectivo verificar se se encontram com “(...) todo o seu peso”.

⁵³ Dado que o mesmo se sucede com as respostas dadas pelos professores de Leste – ou seja, também eles se referem a estas duas categorias de exercícios – o procedimento aqui adoptado para a apresentação dos resultados é igualmente válido para os resultados desse grupo de participantes

Já o professor B adopta um exercício distinto dos acima mencionados: em primeiro lugar, o aluno coloca-se de frente para uma parede relaxa os ombros; de seguida, inclina-se e fica apoiado na parede com a palma das mãos; nesse momento, o professor questiona-o acerca do ponto do corpo onde o aluno “(...) está a sentir o peso (...)”, ao que este naturalmente lhe responde que é na palma das mãos; finalmente, o professor solicita ao aluno que curve a mão, conduzindo o peso para “(...) as pontas dos dedos (...)” e explica que é esse peso que deve sentir ao tocar. Na sua opinião, o aluno transfere automaticamente “(...) a parede, vertical, para o plano horizontal”⁵⁴.

A par dos exercícios acima expostos, os professores A, B e C mencionam também aqueles que se realizam ao piano. O professor A solicita ao aluno que “(...) deixe cair a mão, com todo o peso do braço, sobre o teclado (...)”. Posteriormente, este exercício é repetido, com a diferença de agora apenas um dedo premir a tecla. Já o exercício mencionado pelo professor B inicia-se com o terceiro dedo já em contacto com a tecla, sendo que é a partir daí que o professor dá uma série de orientações que conduzem o aluno à percepção do peso do braço: primeiramente, solicita-lhe que relaxe os ombros, “(...) e automaticamente estes descem.”; se efectivamente os ombros estiverem relaxados, pede-lhe “(...) que solte o cotovelo” mas que continue a “(...) segurar o pulso.”; finalmente, o professor pergunta ao aluno “(...) onde está a sentir o peso”, sendo que este responde que é no terceiro dedo. Por seu lado, o professor C refere que o exercício ao qual normalmente recorre consiste em tocar sucessivamente a mesma nota numa oitava, na oitava imediatamente inferior e na segunda oitava inferior, e faz ainda menção ao facto de “coreografar” o movimento que o braço perfaz. De seguida expomos a sua explicação acerca do que entende por “coreografar” e o motivo pelo qual o faz:

Professor C:

Quando digo que coreografo o movimento, quero dizer que primeiro lhe mostro [ao aluno] o movimento que o braço faz desde o momento em que sai de uma zona, percorre o meio e chega a outra zona. Faço isto para que perceba que o gesto tem princípio, meio e fim, e que não é algo brusco. As crianças têm tendência para fazer movimentos bruscos. Assim sendo, nós devemos fazer as coisas com muito tempo.

⁵⁴ Cf. Anexo 13, Imagens 6 a 8.

Devemos fazê-las com uma lentidão que lhes permita observar o movimento do início até ao fim, como se fosse uma curva.

Relativamente ao dedo utilizado nestes exercícios ao piano, a escolha dos professores que os mencionaram - professores A, B e C - recai sobre o terceiro dedo, devido ao equilíbrio que este confere à mão:

Professor A:

Eu opto sempre pelo terceiro dedo, pois é a parte mais central da mão e que, por isso, a equilibra melhor.

Professor B:

Eu peço ao aluno para ele tocar com o terceiro dedo - que é aquele que melhor equilibra a mão - numa nota e deixá-lo lá.

Professor C:

Regra geral, o dedo que eu escolho para iniciar este trabalho é o terceiro, por ser aquele que mais equilibra a mão.

A importância da utilização do peso do braço é salientada pelos professores A e C. Porém, enquanto que o primeiro menciona que esse é “(...) um dos primeiros aspectos (...)” de que fala aos alunos no primeiro ano de iniciação, o segundo considera que o peso do braço só deve ser referido e explicado quando a criança necessita de ganhar uma maior “(...) liberdade de movimentos”.

Nas respostas dos professores portugueses relativamente a esta segunda temática abordada na entrevista – Competências – encontramos ainda referência ao repertório atribuído aos alunos do primeiro ano de iniciação (professores A, B e C), às aulas leccionadas a dois alunos em simultâneo (professor A), e a pedagogos nacionais.

No que concerne ao repertório atribuído, o professor A refere que no Conservatório onde lecciona há “(...) a preocupação de arranjar, para cada nível de aprendizagem, pelo menos uma peça de autor português.” Esclarece também que normalmente utiliza algumas peças do Manual que “(...) o professor Álvaro Teixeira Lopes escreveu em conjunto com o professor

Vitali Dotsenko” (Teixeira Lopes e Dostenko, 1994) por se interessar pela “(...) sequência que os autores fazem da aprendizagem.”

O professor C faz igualmente referência ao Manual acima apontado, mas não esclarece se o utiliza ou não. Este professor menciona que não recorre a um único método por considerar que “(...) um método tem como propósito realçar um determinado aspecto em detrimento de outros.” Pelo contrário, opta por utilizar diferentes métodos (nomeadamente russos e americanos), sendo que a escolha de material é feita de acordo com as suas “(...) necessidades enquanto pedagogo, mas principalmente de acordo com as necessidades da criança.”

Apesar de também recorrer a diversos métodos, o professor B salienta a sua preferência por um método russo, ao qual teve acesso por parte de uma colega dessa mesma nacionalidade, e refere também o Manual da autoria dos professores Álvaro Teixeira Lopes e Vitali Dotsenko:

Professor B:

Eu não ensino segundo um método, sou franca. Durante estes anos todos, eu vou experimentando. Uma pessoa vai experimentando e vai-se identificando mais com uns métodos do que com outros. Gosto muito deste método russo que aqui tenho. [...] (...) aquilo com que eu mais me identifico é com a postura natural da mão nele implícita. E já tens a articulação. Ou seja, também me identifico com a forma progressiva com que o aluno tem que adquirir as tais competências motoras.

Tenho um que o professor Vitali Dotsenko me deu, e do qual é co-auto. Já este, quem mo deu foi uma colega russa.

As aulas leccionadas a dois alunos em simultâneo são abordadas pelo professor A. Apesar de reconhecer que há professores que não concordam com esta prática, refere que a considera vantajosa para alguns alunos da iniciação (em geral), nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento de competências. Os benefícios que as aulas de grupo acarretam advêm, no seu entender, da observação mútua e da interacção que proporcionam às crianças:

Professor A:

Houve crianças em que eu notei um avanço enorme comparativamente a quando estavam a ter aulas individuais. Por exemplo, havia duas alunas minhas que tinham aula ao mesmo tempo. Uma tinha uma facilidade incrível de leitura e a outra o oposto. Porém, a segunda aperfeiçoava muito a posição dos dedos e a primeira, que tinha muita facilidade de leitura, não. E então, o que é que aconteceu? A menina que tinha mais dificuldades de leitura esforçava-se imenso. E hoje está no primeiro ano do Básico e conseguiu ultrapassar, durante o ano passado, imensas dificuldades que tinha quando estava a ter aulas sozinha. Porque ali ela observava a outra aluna. E eu também fazia com que elas se elogiassem mutuamente. Elas iam interagindo uma com a outra. Foi muito interessante o que aconteceu com aquelas duas crianças.

Já no que respeita à pedagogia do piano em Portugal, o professor C refere o seguinte:

Professor C:

Nós temos na nossa tradição – e pensando em grandes pedagogos do Piano como Vianna da Motta e, mais recentemente, a professora Helena Sá e Costa – um absorver de uma cultura germânica. Esta baseia-se num determinado tipo de escolha selectiva de repertório, com peças num estilo mais clássico, salpicadas com umas peças mais modernas. Mas não há propriamente uma estruturação muito feita com o propósito, como nós vemos nos Estados Unidos ou na Rússia, de formar pianistas em determinados moldes.

3.2.3.2. Professores de Leste

A tabela seguinte mostra-nos quais os tipos de exercícios que os professores de Leste levam a cabo tendo em vista a introdução da utilização do peso do braço, os quais foram referidos em resposta à pergunta B3 (“Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?”).

Exercícios	Ao piano	Sem o piano
Nº de professores/ Código	3 E; F; G	3 E; G; H

Tabela 8 - Exercícios utilizados pelos professores de Leste tendo em vista a introdução da utilização do peso do braço

Como podemos observar, os exercícios realizados ao piano são mencionados pelos professores E, F e G. Solicitando ao aluno que coloque o primeiro e quinto dedos sobre as teclas, o professor E explica-lhe que “(...) eles são os pilares de uma ponte: a sua mão.” De seguida, diz-lhe que “(...) essa ponte abana com o vento (...)” e faz com que movimente lateralmente, “(...) não só a mão, mas também o pulso e o cotovelo”, mantendo sempre o “primeiro e quinto dedos agarrados às teclas.” Segundo o professor, com esse movimento, os alunos “(...) conseguem começar a sentir esse peso [peso do braço]”.

O professor F, por seu lado, utiliza um exercício em que o aluno “(...) toca uma nota qualquer com um dedo e deixa a mão pendurada.” Este professor refere ainda explicar ao aluno que “(...) quando andamos pela rua os nossos braços estão pendurados, têm um peso”, e relaciona o recurso “(...) ao que existe naturalmente (...)” (que neste caso é o braço relaxado ao lado do corpo ao andar) com o facto de uma explicação por palavras ser mais “complicada” para as crianças:

Professor F:

Muitas coisas nós devemos ir buscar ao que existe naturalmente, e principalmente quando lidamos com alunos assim pequenos. Porque por palavras, é mais complicado que eles percebam.

Também no âmbito dos exercícios realizados ao piano, o professor G recorre a três exercícios. O primeiro, “arco-íris”, pode adquirir diferentes designações de acordo com a velocidade e o registo em que é executado, e encontra-se inserido num livro que o docente está neste momento a criar:

Professor G:

Outro exercício para aprenderem a utilizar o peso do braço é o exercício ao qual eu chamo “arco-íris”. O aluno toca uma nota e, deslocando o braço de modo a desenhar um arco, vai tocar a mesma nota mas uma oitava acima ou abaixo. Depois há outros exercícios semelhantes: o exercício chamado “abelha” é parecido, mas mais rápido, e o exercício chamado “zangão” é igual ao da “abelha” mas toca-se num registo mais grave. [...] (...) vou lançar um livro para a iniciação, e nele coloquei, entre outras peças, canções populares portuguesas e russas. Por exemplo, o aluno começa a tocar o papagaio loiro, com a mão esquerda e na clave de sol. Porém, a última nota de cada frase é tocada pela mão direita, que faz o tal “arco-íris”, uma oitava a baixo.

Outro exercício possível relaciona-se com a estratégia utilizada visando obtenção do relaxamento do pulso (ver página x – final das competências essenciais). Assim, relembrando a história então contada, solicita ao aluno “(...) que deixe cair o braço, numa tecla, como a patinha da raposa.”

O terceiro exercício realizado ao piano mencionado por este professor surge no seguimento de um outro realizado sem o piano, que consiste em movimentar o braço imitando “(...) uma flor a crescer” (isto é, o aluno vai progressivamente levantando o braço que, por estar “(...) completamente relaxado (...)” não permite que a mão “espete”). Após este exercício efectuado sem o piano, o aluno volta então ao instrumento e deixa “(...) cair o braço assim relaxado sobre o teclado, tocando uma nota.”

Os exercícios realizados sem o piano são, como se pode verificar observando a Tabela 8, mencionados pelos professores E, G e H. Tendo já sido exposto, no parágrafo acima, o exercício deste tipo utilizado pelo professor G, em seguida apresentamos aqueles a que recorrem os professores E e H:

Professor E:

Eu acho que o que funciona melhor é explicar-lhes que o braço é um guarda-chuva que é preciso pendurar. Então, eu agarro um dedo qualquer e eles deixam o braço pendurado. Assim, sentem o peso aqui para baixo. E é engraçado porque eles depois começam a dizer que a sua mão está muito pesada, que tem cinco quilos.

Professor H:

(...) os exercícios para o peso são muito importantes. Estes ajudam a sentir todos os músculos envolvidos na execução, desde as costas. Também incluem rotações dos braços e inclinações dos braços para a frente, fingindo que se está a cortar lenha com um machado. Há ainda outro exercício: o aluno estica os braços acima da cabeça, e deve sentir tensão até à ponta dos dedos; depois, eu vou dizendo para ele ir libertando, sucessivamente, cada uma das partes do braço – começando pelos dedos, mãos, pulso, etc. – até deixar cair também o tronco com todo o seu peso sobre as pernas.

Quanto ao dedo utilizado nos exercícios que visam introduzir o emprego do peso do braço, os professores G e H mencionam que “(...) o primeiro dedo a utilizar é o terceiro, por ser o mais forte” e “(...) este trabalho começa sempre com o terceiro dedo”, respectivamente. Este último professor diz ainda que outra possibilidade consiste em utilizar “(...) dois dedos em simultâneo (...)”, sendo que nesse caso a sua escolha recai sobre o “(...) primeiro e quinto (...)”. Também o professor E refere que “(...) para sentir o peso, é muito bom utilizar o primeiro e quinto dedos ao mesmo tempo”, embora comece por referir que pode “(...) falar de todos os dedos”. Por seu lado, o professor F, que diz introduzir estes exercícios com “(...) qualquer um dos dedos”, explica que o último a empregar é “(...) o quinto, por ser o mais frágil por natureza.”

No decurso da sua resposta, o professor E refere ainda que trabalha a utilização do peso do braço, apesar de os alunos do primeiro ano de iniciação não perceberem desde o início “(...) como usar este peso ao tocar”, e o professor H realça o seguinte:

Professor H:

(...) os exercícios para o peso são muito importantes. Estes ajudam a sentir todos os músculos envolvidos na execução, desde as costas até aos dedos.

3.3. Audições

3.3.1. Professores portugueses

A tabela seguinte apresenta as respostas dadas pelos professores portugueses à pergunta C1a (“Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?”).

Inserção dos alunos em audições	Sim	Depende
Nº de Professores/ Código	3 B; C; D	1 A

Tabela 9 – Propensão dos professores portugueses para inserir os alunos em audições como executantes

Como podemos observar, os professores B, C e D referem levar estes alunos a tocar em audições. Já o professor A salienta que a sua decisão deriva do caso específico de cada aluno:

Professor A:

Depende da criança. Se for uma criança que tenha adquirido algumas competências, aí coloco-a numa audição. Mas também posso pôr uma criança que não quer estudar nada, que não tem muito interesse. [...] Isto porque às vezes os obstáculos também são bons para a criança conseguir avançar (...). [...] Depende de vários factores: depende da motivação, depende de se a criança gosta de tocar na aula, e se consegue concentrar-se. Se ela não conseguir concentrar-se num primeiro ano, não vou pô-la a tocar numa audição. Depende de vários factores.

Quanto às audições em que estes alunos participam, todos os professores portugueses indicam as audições de classe, e os professores A e B mencionam ainda as audições conjuntas de classes de vários docentes de Piano da escola onde se inserem.

Professor A:

Nós aqui no Conservatório temos audições de classe e também fazemos audições dentro da área do Piano: se há várias colegas que estão aqui no mesmo dia, fazemos entre professoras da mesma disciplina. [...] Quando são crianças do primeiro ano de iniciação, normalmente não as pomos numa sala maior.

Professor B:

(...) há audições de classe, como há em todas as escolas; há as de grupo, que são, por exemplo, as audições de teclas.

Professor C:

(...) eu costumo fazer muitas audições de Classe: nestas insiro todos os alunos e convido os pais a assistir. Mas não são aquelas audições maiores e mais formais, que englobam vários instrumentos. Nessas, muito raramente ponho os alunos do primeiro ano. Aliás, acho que nunca pus nenhum. Nas audições de classe ponho.

Professor D:

(...) as audições que em que eu costumo colocar estes alunos são as minhas audições de classe, e nestas tocam todos os alunos e também o professor.

Respondendo à pergunta C1b (“Porquê?”) – relativa aos motivos pelos quais inserem os alunos do primeiro ano em audições como executantes – os portugueses mencionam, todos eles, motivos directamente relacionados com as crianças. Os professores B e D fazem ainda referência à importância que a tal participação pode ter para os encarregados de educação e para o próprio professor, respectivamente.

Centremo-nos, em primeiro lugar, nos motivos directamente relacionados com os alunos. Neste âmbito, os professores mencionam o facto de a participação em audições gerar motivação nas crianças, fomentar o seu estudo, constituir-se como uma oportunidade de apresentação do trabalho desenvolvido, e permitir encarar a música como forma de comunicação (Tabela 10).

Motivos	Apresentar o trabalho desenvolvido	Desenvolver competências performativas	Entender a música como uma forma de comunicação	Gerar motivação
Nº de Professores/ Código	1 C	1 A	1 C	4 A; B; C; D

Tabela 10 – Motivos subjacentes à propensão dos professores portugueses para inserir os alunos em audições como executantes (directamente relacionados com os alunos)

Como podemos observar, todos os professores aludem directamente ao facto de a participação dos alunos em audições gerar motivação nos mesmos. De seguida, apresentamos as suas observações sobre o assunto:

Professor A:

(...) as crianças ficam bastante felizes quando tocam em audições. E isso também as motiva bastante.

Professor B:

É uma fonte de motivação [...] No fundo, é uma auto-confiança que isso gera. Portanto, é uma bola de neve: auto-confiança, auto-estima, motivação.

Professor C:

São importantes para os [alunos] motivar (...)

Professor D:

Em primeiro lugar, porque [os alunos] podem ver os outros alunos e verificar em que nível estão comparativamente com os mesmos, e deste modo criam motivação em si próprios.

Para além de se referirem directamente à motivação gerada, os professores A e D aludem também ao facto de a participação em audições conduzir a um aumento do trabalho realizado pelos alunos. O professor A refere que, pode optar por levar um aluno a audição quando este “(...) não quer estudar nada, não tem muito interesse.”, por considerar que “(...) os obstáculos também são bons para a criança conseguir avançar, pois levam-na a estudar.” O mesmo tipo de raciocínio é apresentado pelo professor D, segundo o qual “(...) para os alunos mais preguiçosos, [a audição] é uma maneira de os fazer trabalhar mais”. Sendo que esse aumento do trabalho realizado se constitui como um comportamento motivado pela perspectivação, por parte do aluno, de vir a tocar em público, optámos por inserir também as observações acima na categoria “gerar motivação”.

Ainda no âmbito dos motivos directamente relacionados com os alunos, o professor C salienta a importância das audições, na medida em que permitem que as crianças tenham “(...) alguma visibilidade (...)” – isto é, que apresentem o trabalho desenvolvido – e entendam a música como “(...) uma forma de comunicação.” Finalmente, o professor A refere-se ao desenvolvimento de competências performativas nos seguintes termos:

Professor A:

(...) este tipo de ensino é mesmo para que as pessoas se apresentem em público. Faz parte de um curso de música aprender a apresentar-se em público. Todos nós sabemos que isso faz parte do seu crescimento, como alunos, aqui na escola.

Para além de mencionar os motivos acima expostos – que se relacionam directamente com os alunos – o professor B fala ainda da pertinência que a participação dos mesmos em audições pode apresentar para os encarregados de educação. O professor explica que as audições, começando com o aluno mais novo e culminando com a apresentação do aluno mais avançado, vai levar a que os encarregados de educação consigam “(...) perceber a evolução (...)” que se opera na aprendizagem instrumental. Adicionalmente, vão fazer ainda com que estes entendam a avaliação obtida pelos seus educandos quando comparada com a de outros alunos:

Professor B:

Eu nunca tive – e espero nunca vir a ter – problemas com a avaliação que dou, e acho que isso se deve ao modo como eu lidero as audições. Os próprios pais fazem comparações, isso é inevitável (...) [...] Mas se vêem os seus filhos e os filhos dos outros a tocar em público, não é preciso ser experiente ou perceber muito da matéria: é evidente, está à vista.

Como podemos constatar, o professor em causa salienta também a pertinência que o entendimento que os encarregados de educação obtêm da avaliação pode ter para o próprio docente. Ainda no âmbito da importância que a participação dos alunos do primeiro ano de iniciação em audições pode ter para este último, o professor D refere que estas se

apresentam como uma oportunidade para “(...) testar (...) reacção [dos alunos] perante um contexto performativo diferente do da sala de aula: a presença de público.”

Quanto ao modo como os alunos do primeiro ano de iniciação se apresentam nas audições, os professores A e B ressaltam que quase sempre o fazem acompanhados, quer seja pelo próprio professor, por um colega de um grau mais avançado, ou ainda por gravações áudio:

Professor A:

Não a coloco a tocar sozinha. O que eu faço muitas vezes é pô-la a tocar comigo: eu faço a parte do acompanhamento e a criança toca, nem que seja apenas uma notinha em cada mão.

Professor B:

Nesta idade, eu nunca os deixo tocar sozinhos. Nunca. Por vezes ponho os colegas a tocar com eles. Às vezes tocam juntamente com um cd que eu tenho de instrumental Orff.

Antes de terminar a apresentação das observações dos professores relativamente à inclusão dos alunos do primeiro ano de iniciação em audições, apraz-nos apresentar aqui um reparo feito pelo professor C. Segundo ele, apresentar estes alunos em audições constitui-se como um repto com que se depara todos os anos.

Professor C:

Esse é um grande desafio que se me coloca todos os anos. Porque por um lado eu sinto que é importante para as crianças, e até para os próprios pais, ter alguma visibilidade fazendo as audições. Por outro lado, a questão que coloco sempre a mim próprio é a de não os expor demasiado como se actuar fosse uma coisa muito engraçada, mas que depois não tem muito conteúdo musical. Há um determinado tipo de peças que realmente permite que, passados dois ou três meses, os alunos consigam mostrar alguma coisa. E também é preciso ver a que tipo de audições nos referimos.

3.3.2. Professores de Leste

Respondendo à pergunta C1a (“Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?”), três dos quatro professores de Leste entrevistados referem inserir os alunos do primeiro ano de iniciação em audições (Tabela 11).

Inserção dos alunos em audições	Sim	Não
Nº de Professores/ Código	3 E; F; H	1 G

Tabela 11 – Propensão dos professores de Leste para inserir os alunos em audições como executantes

Os três professores que inserem estes alunos em audições referem-se, todos eles, às audições de classe:

Professor E:

[as audições] permitem que eles conheçam a classe. Porque cada classe, de cada professor, é como uma grande família de música.

Professor F:

Sim. Eles costumam tocar, nas audições de classe, peças a quatro mãos comigo.

Professor H:

Os meus alunos assim pequenos tocam em audições de classe.

Quanto ao “porquê” de optarem por esta inserção – abordado no âmbito da pergunta C1b (“Porquê?”) – os professores E, F e H referem motivos directamente relacionados com o aluno. Adicionalmente, o professor F aborda também a importância que tal participação pode ter para o próprio educador.

Atentemos, primeiramente, na tabela seguinte, onde se encontram indicados os motivos directamente relacionados com os alunos (Tabela 12).

Motivos	Apresentar o trabalho desenvolvido	Conhecer a classe	Desenvolver uma correcta atitude enquanto público	Desenvolver competências performativas	Percepcionar a progressão que acontece na aprendizagem
Nº de Professores/ Código	1 F	1 E	1 H	3 E; F; H	1 E

Tabela 12 – Motivos subjacentes à propensão dos professores de Leste para inserir os alunos em audições como executantes (directamente relacionados com os alunos)

Como podemos observar, o facto de as audições promoverem o desenvolvimento de competências performativas é o motivo mais apontado. Neste âmbito, o professor E – que menciona não levar estes alunos a tocar em audições logo no primeiro período a não ser que sejam “(...) mesmo muito bons” – refere-se ao facto de as crianças mais pequenas não terem a “noção” do nervosismo, ao contrário do que acontece com as mais velhas:

Professor E:

(...) como eles ainda são pequenos, ainda não têm a noção de “Estou nervoso!”. Eles não conhecem esse tipo de palavras. Às vezes repetem-nas porque as ouvem dos alunos mais velhos.

Também os professores F e H aludem ao desenvolvimento de competências performativas que decorre da participação como executante em audições:

Professor F:

E também é importante porque trabalhamos como entrar e como estar em palco, como fazer a vénia. Digo-lhes que têm que vir com uma roupa bonita. No fundo, também é importante para eles se habituarem ao ritual de uma audição, de uma actuação em público, desde pequeninos.

Professor H:

Eu considero muito importante que os alunos toquem em audições desde cedo. Isto vai permitir que se comecem a habituar a um contexto novo, a apresentação em público.

De acordo com este último professor, para além das competências performativas, a participação em audições leva ainda ao desenvolvimento da atitude correcta dos alunos enquanto público:

Professor H:

Estando numa audição, estes alunos vão também aprender a comportar-se numa situação de concerto: eles aprendem a ouvir música, a assistir a uma performance musical.

Ainda no que concerne aos motivos directamente relacionados com o aluno, o professor F menciona que tocar em audições se constitui como uma oportunidade de este último “(...) mostrar o seu trabalho”, enquanto o professor E refere que tal participação permite que a criança “(...) conheça a classe” e percepcione a progressão que acontece na aprendizagem do Piano, ou seja, “(...) permite ver como [o aluno] pode evoluir.”

Paralelamente aos motivos acima apontados, o professor E explica que tal participação é também importante para o próprio docente, na medida em que lhe possibilita testar a reacção dos alunos perante a presença de público:

Professor F:

Também é importante para mim, para testar a reacção deles perante o público. Claro que quando tocam a quatro mãos não estão tão expostos como quando tocam sozinhos, quando são mais velhos. Mas já é alguma exposição ao público. E assim eu posso ver se eles gostam ou não de tocar em público.

Ao contrário dos professores E, F e H, o professor G refere que não costuma inserir os alunos do primeiro ano de iniciação em audições. No seu entender, apenas as crianças que “(...) demonstrarem vontade nesse sentido (...)” devem participar, facto que não é comum: menciona que “(...) a grande maioria [dos alunos do primeiro ano de iniciação] não quer mesmo tocar em público”. No entanto, esclarece que estes alunos “(...) gostam de assistir às audições (...)” e “(...) de ouvir os colegas mais velhos”, pelo que os avisa sempre que as mesmas se realizam.

Note-se, também, que os professores E e F mencionam que estes alunos tocam, nas audições, acompanhados pelo professor (E e F) ou outro colega (E). No caso do primeiro, esse acompanhamento acontece especificamente na primeira audição em que o aluno se apresenta:

Professor E:

Na primeira audição em que eles tocam, normalmente fazem-no acompanhados por mim ou por outro aluno, para não se assustarem no palco.

Professor F:

Eles costumam tocar, nas audições de classe, peças a quatro mãos comigo.

No âmbito da sua resposta à pergunta C1, o professor G refere-se ainda ao modo como, no seu entender, alunos e encarregados de educação em Portugal encaram o ensino da música:

Professor G:

Muitos dos alunos portugueses, e em particular os mais pequenos, não querem estudar mesmo a sério. Eles não percebem que é preciso estudar, o que eles querem é brincar. O tempo passa, e os alunos começam a precisar mesmo de fazer trabalhos de casa. O problema que aí se põe é que os alunos não percebem esta necessidade. E a sua resposta é sempre a mesma: “Não tive tempo”. Imagina só. Tão pequenino e não tem tempo. Infelizmente, muitos dos pais também não estão interessados. A maioria vê o Conservatório assim: “O meu filho está ocupado, eu vou passear”. Às vezes eu peço aos pais que fiquem a assistir à aula, mas, por iniciativa própria é muitíssimo raro virem pedir para ficar.

3.4. Avaliação

3.4.1. Importância da avaliação para o aluno

3.4.1.1. Professores portugueses

No âmbito da quarta temática focada na entrevista – Avaliação – o objectivo que colocámos inicialmente para as perguntas D1a (“Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?”) e D1b (“Porquê?”) consistia em conhecer a opinião dos professores acerca da importância que a realização de testes de avaliação, e a obtenção de uma classificação no final do período têm para os alunos do primeiro ano de iniciação. Porém, três dos quatro professores portugueses referem que, nos estabelecimentos de ensino onde leccionam, a realização de testes de avaliação ao nível da iniciação não é obrigatória⁵⁵:

Professor B:

Há [obrigatoriedade de realização de testes de avaliação] para os alunos do quarto ano de iniciação, para os outros não.

Professor C:

A nível de iniciação, pelo menos no que se refere ao Piano, não há obrigatoriedade de se realizarem provas. A única prova que há na iniciação é a prova para a transição da iniciação para o curso Básico.

Professor D:

Aqui no Conservatório os testes não são obrigatórios para os alunos de iniciação, se bem que eu costume fazer testes a estes alunos.

Por conseguinte, estes professores abordam principalmente a obtenção de uma classificação periódica⁵⁶. Dado que o mesmo se verifica no grupo de professores provenientes de países de

⁵⁵ Os professores B e C referem que a única prova que os alunos de Iniciação devem realizar consiste na prova de transição do 4º ano para o nível Básico.

⁵⁶ Os professores A, B e D indicam que nos estabelecimentos de ensino onde leccionam a avaliação dos alunos da Iniciação é uma avaliação do tipo qualitativo. Pelo contrário, o professor C refere tratar-se de uma avaliação do tipo quantitativo.

Leste⁵⁷, por nós entrevistados, optámos por centrar a apresentação dos resultados, e posteriormente a sua discussão, essencialmente nas observações tecidas acerca desta vertente da avaliação.⁵⁸

Atentemos, então, na opinião dos participantes portugueses acerca da importância que a obtenção de uma classificação no final do período tem para os alunos do primeiro ano de iniciação, nomeadamente através de uma influência positiva no seu processo de aprendizagem. Os professores A e D consideram que obter uma classificação no final do período é importante para os alunos, entre outras razões, porque gerando neles motivação fomenta o estudo que empreendido:

Professor A:

É importante para que a criança tenha a consciência de que aquilo que ela fez vai ser afixado nos placards lá em baixo e assim queira melhorar o mais possível para que a classificação dela seja melhor do que aquela que anteriormente saiu. Imaginemos que o aluno recebe uma classificação razoável, mas o próprio professor lhe diz que se ele tivesse estudado mais um bocadinho a nota poderia ter sido mais elevada. Então, o facto de receber uma classificação e de esta ser afixada é importante para haver uma maior motivação, uma maior preocupação por parte da criança para estudar mais.

Professor D:

Caso recebam uma classificação menos boa, é um meio de se motivarem para fazerem melhor.

Paralelamente, o professor A considera que a obtenção dessa classificação – tal como a realização de testes – contribui para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade do aluno, na medida em que permite que equipare a sua concepção do ensino da música à do

⁵⁷ Também três dos quatro professores provenientes de países de Leste referem que, nos estabelecimentos de ensino onde leccionam, não é obrigatório que os alunos de Iniciação realizem testes de avaliação. Este assunto é posteriormente abordado na apresentação de resultados relativos a estes docentes.

⁵⁸ O mesmo procedimento foi adoptado na apresentação dos resultados referentes aos professores de Leste. A nossa decisão nesse sentido prende-se com o facto de também estes professores referirem que a realização de testes de avaliação ao nível da iniciação não é obrigatória nos estabelecimentos de ensino onde leccionam.

ensino regular, enquanto o professor D a encara como um modo de o aluno ver o seu trabalho reconhecido:

Professor A:

Eu acho que é importante que as crianças toquem em testes e recebam uma classificação no final do período. Também na escola eles fazem testes e recebem classificações no final de cada período. E o Conservatório é uma escola, eles têm que perceber isso. Às vezes eles pensam que isto não é bem uma escola, mas sim uma ocupação de tempos livres. E também há pais que pensam assim. Então, fazer testes e receber uma classificação é importante para as crianças terem a noção de um certo sentido de responsabilidade, sentido este que têm que começar a adquirir desde pequeninos.

Professor D:

Quanto a receber uma classificação no final do período, considero que é extremamente importante, porque traduz o resultado do trabalho que o aluno desenvolveu. Não é justo que um aluno que trabalhou bastante tenha a mesma classificação que outro que não trabalhou. É importante para os alunos verem o seu trabalho reconhecido.

Ao contrário dos dois participantes acima mencionados, o professor B não considera que receber uma classificação periódica seja importante para os alunos do primeiro ano de iniciação. Segundo ele, estes alunos não entendem o significado de uma classificação, pelo que o estudo que levam a cabo é menos incrementado pela obtenção da mesma do que pela perspetivação de vir a tocar numa audição:

Professor B:

Um teste ou uma classificação não lhes dizem nada. Não é por causa de um teste ou de uma classificação recebida no fim do período que estudam mais ou que têm mais brio. Agora, se for para uma festa ou

para uma audição, uma apresentação pública, isso aí é, para eles, um colosso.

Já o professor C entende que é o modo como os alunos reagem à classificação obtida no final do período que determina a importância da mesma:

Professor C:

Nesta fase, uma classificação pode motivar ou desmotivar o aluno. Ele próprio não consegue perceber, acho eu, porque é que teve treze ou porque é que teve quinze. Mas a realidade é que tendo um quinze ou um dezasseis ele reage de maneira diferente do que se tivesse tido um dez. Naquele momento, a classificação serve de estímulo ou, entre aspas, de “penalização” se as coisas não correram tão bem.

O mesmo professor considera que uma classificação dita “baixa” pode desmotivar os alunos. Por este motivo, diz-se “(...) muito mais permissivo nesta fase inicial com as avaliações” e refere nunca ter atribuído “(...) uma classificação negativa a uma criança no primeiro ano de iniciação”: Antes de mais, porque as crianças “(...) estão a zero no que diz respeito à sua aprendizagem no Piano”; adicionalmente, por entender que “(...) um arranque mais lento no primeiro ano (...)” pode ser “(...) recuperável no segundo e no terceiro.”

Finalmente, este professor salienta também a importância que a atribuição de uma classificação aos alunos do nível de ensino em causa tem para o próprio educador, no sentido em que o “obriga” a uma maior atenção ao decorrer do processo de aprendizagem:

Professor C:

Acho que [a atribuição de uma classificação no final do período] é mais importante para o professor. Porque a avaliação obriga-nos a estar muito mais alerta, não só para o que a criança é capaz de fazer, mas também alerta no sentido de comparar as aprendizagens de vários alunos do mesmo nível. O professor é obrigado a pensar em como é que uma criança conseguiu andar para a frente com determinadas coisas e outra não, e é obrigado a pensar em como é que isso se vai transformar num determinado valor.

3.4.1.2. Professores de Leste

Em resposta às perguntas D1a (“Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?”) e D1b (“Porquê?”), os professores de Leste referem-se à importância que a obtenção de uma classificação no final do período tem para os alunos, designadamente através de uma influência positiva no seu processo de aprendizagem. Segundo os professores E e F, a obtenção dessa nota é importante, pois, entre outros aspectos, promove o desenvolvimento de hábitos de trabalho:

Professor E:

E para além disso, também faz com que eles percebam que para ter uma boa classificação é preciso trabalhar em casa, e habituam-se a estudar. Há alunos com dez e doze anos que não estudam, não sabem como estudar, pois não desenvolveram este hábito. Por isso, se começarem logo a perceber que para terem boa uma boa classificação é preciso trabalhar em casa desenvolvem hábitos de estudo.

Professor F:

E também é importante para eles irem criando hábitos de trabalho, pois querem apresentar boas classificações.

Paralelamente, o professor E considera que a obtenção de uma classificação periódica contribui para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade do aluno, na medida em que permite que o mesmo equipare a sua concepção do ensino da música à do ensino regular:

Professor E:

Acho que é importante os alunos (...) receberem uma classificação para perceberem que o Conservatório também é trabalho, não é só brincadeira: da mesma maneira que eles na escola estão a aprender a ler e a fazer contas e são avaliados, também aqui isso acontece. No início, quando comecei a dar aulas aqui em Portugal, muitos pais levavam os filhos às aulas de música como quem levava a mais uma

actividade extracurricular. Mas isso mudou completamente nos últimos dez anos: os pais vêem a música com mais seriedade, há mais apoio em casa. Enfim, eu acho que é importante que eles sejam submetidos a avaliação para desenvolverem o sentido da responsabilidade.

Fazendo uma analogia com o que acontece na vida em sociedade, o professor F refere ainda que receber uma classificação no final do período é importante, pois esta se constitui como o retorno do trabalho desenvolvido pelo aluno:

Professor F:

Ele já vive em sociedade, e percebe que aquilo que se faz deve ser pago, entendes? A classificação é importante pois é o retorno do seu trabalho, é o fruto do seu trabalho.

Contrariamente aos dois participantes acima mencionados, o professor G não considera que a classificação em causa seja importante para os alunos do primeiro ano de iniciação, uma vez que os mesmos não entendem o significado dessa nota. Na sua opinião, os únicos “receptores” interessados na mesma poderão ser, eventualmente, os encarregados de educação:

Professor G:

Eu acho que não é importante porque uma criança de seis anos não entende o que é uma classificação. [...] Acho que, nesta idade, os alunos não percebem o que é uma classificação, e se alguém está relativamente interessado nela, esse alguém são os pais. Se bem que basta não haver uma negativa na pauta para estar tudo bem.

Já o professor H considera que é o modo como o aluno reage à classificação que determina a importância da mesma, e dá o exemplo do impacto negativo que uma nota dita “(...) não muito boa (...)” poderá ter sobre o interesse da criança pelo estudo do instrumento.

Professor H:

Acho que depende. [...] (...) se a classificação não for muito boa, poderá deixar o aluno triste. Nesta idade, é extremamente importante manter o interesse do aluno, e a classificação pode apagar este interesse.

Paralelamente, entende também que esse impacto negativo poderá advir do facto de as crianças tenderem a comparar a sua classificação com as dos colegas:

Professor H:

Bem, nem sempre isso é bom, principalmente porque as crianças tendem a comparar-se umas com as outras.

Ainda no âmbito da resposta à pergunta D1, o professor F refere-se à importância que, no seu entender, as “(...) boas classificações” e elogios assumem na fase inicial da aprendizagem, e explica como a frequência destes últimos deve ser reduzida com o avançar do tempo:

Professor F:

Em relação às classificações, eu tenho uma opinião: é preciso dar boas classificações aos alunos pequenos, para que eles não se sintam desmotivados. Para os meus alunos assim pequenos, eu tenho, praticamente, apenas duas classificações: “bom” ou “muito bom”. Se o aluno trabalha bem na aula, se eu vejo que ele gosta do que está a fazer, penso que é caso para dar uma destas classificações. É como disse alguém: nos primeiros cinco anos é preciso elogiar; depois, logo veremos. Nos graus mais avançados, os elogios começam a reduzir. Aliás, eu aqui sou vista como a professora mais exigente que pode existir. Sabe? Muitos alunos mais velhos, se nós não apontamos defeitos no seu trabalho e apenas elogiamos o que eles fizeram bem, deixam de trabalhar.

Já o professor G salienta a pertinência que o facto de o encarregado de educação⁵⁹ assistir à aula de instrumento do seu educando pode ter para o estudo que este último realiza em casa:

Professor G:

Acho que algo muito importante para estes alunos assim pequenos é uma coisa que fazemos na Rússia: os pais ficam na aula e aprendem ao ver o aluno. Lá, este procedimento é obrigatório. Os pais aprendem coisas simples, mas essenciais para que possam ajudar em casa. Um aluno assim pequeno é incapaz de organizar o seu estudo, pelo que o acompanhamento dos pais é fundamental.

⁵⁹ O mesmo professor faz também referência a este procedimento na resposta à pergunta C1.

3.4.2. Aplicação dos critérios de avaliação

3.4.2.1. Professores portugueses

Face às perguntas D2a (“Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste 1º ano de iniciação é mais difícil, menos difícil ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?”) e D2b (“Porquê?”), os professores A e C referiram que é mais difícil aplicar os critérios de avaliação no primeiro ano de iniciação do que no quarto. Já o professor B é da opinião contrária, enquanto o professor D considera que essa aplicação não se lhe revela difícil em nenhum nível de aprendizagem⁶⁰.

O professor A menciona que a referida dificuldade se deve ao facto de os critérios de avaliação focarem competências que os alunos do primeiro ano de iniciação ainda não desenvolveram, ou desenvolveram a um nível muito elementar. Ou seja, a dificuldade advém da desadequação dos critérios de avaliação à realidade da aprendizagem do aluno – uma vez que “(...) não há critérios especificamente definidos pelo Departamento para o primeiro ano de iniciação, mas sim para a iniciação em geral, isto é, para os quatro anos” – nomeadamente no que respeita ao grau de desenvolvimento de competências que o mesmo apresenta:

Professor A:

(...) mais para a frente os alunos já têm outro tipo de experiência, outra capacidade de compreensão, e isso traduz-se naquilo que eles conseguem tocar. No primeiro ano de iniciação, nós não conseguimos avaliar alguns desses critérios de avaliação da mesma forma que avaliamos no último ano.

A inconstância da aprendizagem dos alunos do primeiro ano de iniciação, é um dos motivos que levam o professor C a considerar que a aplicação dos critérios de avaliação é mais difícil nesta fase do que posteriormente:

⁶⁰ Tendo o professor D referido que a aplicação dos critérios de avaliação não se lhe revela difícil em nenhum dos níveis de aprendizagem, não lhe foram colocadas as questões D2b e D2.

Professor C:

Em primeiro lugar, porque um aluno do primeiro ano apresenta uma grande heterogeneidade no nível de competências, concentração, empatia com o professor, grau de maturidade e coordenação motora. E isto dificulta o modo de o avaliar.

Adicionalmente, o facto de determinados parâmetros de ordem subjectiva – e consequentemente de difícil quantificação – estarem mais presentes nesta fase do que num quarto ano de iniciação, dificulta também a aplicação dos critérios de avaliação:

Professor C:

Também é mais complicado, porque é difícil quantificar o entusiasmo, a motivação e a curiosidade demonstrada para aprender, porque, apesar de serem importantes, não são quantificáveis e são subjectivos. Por outras palavras, é mais difícil qualificar e avaliar quantitativamente atitudes, comportamentos de ordem subjectiva e que estão presentes em maior grau no primeiro ano, do que se estivermos em presença de alunos mais avançados.

Finalmente, este professor refere que a dificuldade em causa se prende com o facto de o professor ser desafiado a estabelecer a “fronteira” (isto é, a distinção) entre as vertentes lúdica e formal da aprendizagem que se processa no primeiro ano de iniciação:

Professor C:

(...) porque há um grande desafio que se coloca ao professor quando um aluno começa a aprender um instrumento a partir do zero: onde começa o lado lúdico e o lado mais formativo?

Por seu lado, o professor B é da opinião de que é mais fácil aplicar os critérios no primeiro ano de iniciação do que no quarto, uma vez que a complexidade das competências desenvolvidas é menor. Porém, realça que essa facilidade depende da adequação dos objectivos a cada aluno:

Professor B:

O professor é que tem que se aproximar do nível deles [alunos], e não pedir acima daquilo que eles podem fazer. As coisas tornam-se confusas quando o professor já está a pensar mais à frente, quando está a criar expectativas superiores àquilo que o aluno consegue efectivamente fazer. [...] Não há dificuldade se o professor se adequar à cabecinha da criança e não ao que quer. O aluno é que manda.

Passamos agora a apresentar as dificuldades com que estes professores se deparam ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos em causa, as quais foram referidas em resposta à pergunta D2c (“Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?”). A dificuldade apontada pelo professor A consiste na selecção dos critérios cuja aplicação é pertinente neste nível de aprendizagem, e relaciona-se com o facto de não existirem, no estabelecimento de ensino onde lecciona, critérios especificamente definidos para o primeiro ano de iniciação:

Professor A:

(...) não há critérios especificamente definidos pelo Departamento para o primeiro ano de iniciação, mas sim para a iniciação em geral, isto é, para os quatro anos. Então, recorrendo a esses critérios, considero mais difícil pôr alguns desses factores em prática com as crianças pequeninas. [...] Um dos critérios é que as crianças compreendam o peso do braço no teclado. Isso nós tentamos fazer no primeiro ano, mas concretizar mesmo, às vezes não é possível. Ou seja, penso que a maior dificuldade que há é seleccionar quais dos critérios utilizar na avaliação desses alunos, quais os que faz sentido utilizar.

O professor C, por seu lado, refere que a principal dificuldade com que se depara ao aplicar os critérios de avaliação consiste na quantificação de parâmetros de ordem subjectiva:

Professor C:

Eu penso que a maior dificuldade que sinto ao aplicar os critérios de avaliação neste nível de ensino está na quantificação de comportamentos de ordem subjectiva, como a motivação, entusiasmo, curiosidade na aprendizagem. Estes são bastante importantes, mas não são quantificáveis. E nestas idades encontram-se em elevado grau nas crianças.

Os professores B e D não mencionaram quaisquer dificuldades ao nível da aplicação dos critérios de avaliação a alunos do primeiro ano de iniciação.

Antes de terminar a apresentação dos resultados relativos aos docentes portugueses, há que salientar que os professores B e C se referem à tolerância com que encaram a avaliação no primeiro ano de iniciação:

Professor B:

(...) também não devemos [professores] ser assim muito pragmáticos ... “Até aqui tens que conseguir isto.” Não. Acho que no primeiro ano é para ele [aluno] encontrar a sua própria forma de tocar, numa postura relaxada, e isso é fundamental. É preciso ir aprendendo, tendo noções da postura natural.

Professor C:

Eu sou muito mais permissivo nesta fase inicial com as avaliações. Penso que no ensino vocacional, e contra mim falo, os professores colocam o artístico cedo de mais. Eu acho que num primeiro ano nós temos que pensar no desenvolvimento de uma literacia. Isto é, a criança está a aprender um vocabulário novo, uma linguagem nova, que nunca utilizou.

O professor C refere ainda que, mesmo que um aluno tenha “(...) muitas dificuldades (...)” nunca lhe atribui uma nota negativa, pois considera que “(...) um arranque mais lento no primeiro ano pode ser recuperável no segundo e no terceiro.” Para além disso, explica que o

principal critério de avaliação ao qual recorre nesta fase é a vontade com que o aluno vem para a aula:

Professor C:

(...) o que a meu ver é mais importante nesta fase é a vontade com que a criança vem para a aula. E isso para mim é o principal critério que deve estar presente na avaliação, apesar de recorrer, obviamente, a outros. É nós sentirmos que a criança responde àquilo que nós fazemos. É verdade que poder-me-á alguém dizer que a criança pode fazê-lo bem ou fazê-lo mal. Certo. Mas se fizer mal o importante é ter feito, é não ter tido medo de fazer. Para mim o principal é a criança estar com vontade de chegar à aula, é ter um brilho nos olhos; é nós pedirmos uma coisa e ela responder, bem ou mal, mas estar activa.

No âmbito da sua resposta às questões relativas à avaliação, este professor tece ainda “(...) uma crítica ao sistema (...)” ao referir que, durante muitos anos, os alunos terminavam o Curso Superior de Piano e iniciavam a sua actividade lectiva sem nunca ter tido uma preparação prévia ao nível do ensino.

Professor C:

(...) o que se passava era que as pessoas acabavam o Curso Superior de Piano – no qual tocavam concertos e coisas enormes – e depois iam dar aulas, sem ter nenhuma experiência a esse nível. E as suas primeiras “cobaias”, entre aspas, eram precisamente as crianças mais pequenas. [...] Agora as Universidades já têm esse papel, mas não tinham no tempo em que eu fui formado. Nessa altura o que praticamente se pensava era que ter uma componente instrumental muito boa era o factor determinante para poder dar aulas.

Adicionalmente, refere-se ao facto de não haver em Portugal uma estruturação dos conteúdos da iniciação musical num plano de estudos, nem uma orientação – por parte da tutela – relativamente aos critérios de avaliação a estabelecer:

Professor C:

Em Portugal, eu acho que quem legisla é capaz de dizer que é importante que a criança toque umas músicas infantis, tipo “nursery songs”, e que cante de ouvido. Mas não há um saber estruturado. E toda a questão de não haver critérios definidos, por exemplo, é o reflexo desta falta de percepção.

3.4.2.2. Professores de Leste

Em resposta à pergunta D2a (“Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste 1º ano de iniciação é mais difícil, menos difícil ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?”) e D2b (“Porquê?”), três dos professores de Leste entrevistados – professores E, G e H – referem que a dificuldade em aplicar os critérios de avaliação é maior ao nível do primeiro ano de iniciação do que ao nível do quarto, sendo que apenas o professor F menciona ser menor.

A inconstância da aprendizagem dos alunos do primeiro ano de iniciação é um dos motivos que levam os professores E, G e H a considerar que tal dificuldade é maior neste nível de ensino:

Professor E:

E no primeiro ano podem aparecer crianças que num instante conseguem fazer mais do que no quarto ano de iniciação. Nesta idade não conseguimos ter a real percepção das capacidades do aluno.

Professor G:

Acho que é mais difícil porque eles são inconstantes: tanto podem evoluir depressa como estagnar no seu desenvolvimento.

Professor H:

Talvez seja mais fácil aplicá-los no final dos quatro anos de iniciação porque nesse momento vou conhecer melhor o aluno. É que no primeiro ano eles tanto podem evoluir muito depressa como podem estagnar de repente.

Paralelamente, o professor H aponta também como origem dessa dificuldade a desadequação dos critérios de avaliação à realidade da aprendizagem do aluno:

Professor H:

(...) há coisas que, no início, os alunos não conseguem fazer e que revelam bem no final. Por exemplo, nos critérios de avaliação estão aspectos como o relaxamento e a postura. No primeiro ano, nem sempre o aluno já desenvolveu bem esses aspectos, pelo que é difícil avaliá-los.

Apesar de não falar directamente nos critérios de avaliação, um outro motivo apontado pelo professor G – que se refere ao facto de o aluno estar “(...) muito pouco desenvolvido” – vai encontro do motivo imediatamente acima mencionado pelo professor H.

Por seu lado, o professor F é de opinião contrária à dos professores E, G e H: refere que a aplicação de tais critérios se torna mais difícil “(...) com o avançar do tempo” e relaciona este facto com o maior número de competências a avaliar:

Professor F:

(...) acho que com o avançar do tempo se torna mais difícil. Porque já é outro nível e já há muitas mais coisas a avaliar. E já começa a estar em jogo o estilo e o carácter das obras.

Passamos agora a apresentar as dificuldades com que os professores de Leste entrevistados se deparam ao aplicar os critérios de avaliação ao nível do primeiro ano de iniciação, as quais foram mencionadas em resposta à pergunta D2c (“Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?”). O professor E refere-se à minimização da subjectividade da avaliação nos seguintes termos:

Professor E:

Eu acho que a principal dificuldade é reduzir a subjectividade da avaliação. Por exemplo, pode haver dois alunos que eu considere que devem ser avaliados com “muito bom” num mesmo critério mas cujo desempenho a esse nível é, apesar de tudo, diferente.

Apesar de não mencionar um exemplo concreto de dificuldade sentida na aplicação dos critérios de avaliação neste nível de ensino, o professor F faz também referência à

subjectividade, ilustrando a situação, tal como o professor E, com o facto de uma mesma nota atribuída a alunos poder sintetizar diferentes desempenhos:

Professor F:

Mas acho que a principal dificuldade está na subjectividade da música. Às vezes isso torna difícil avaliar cada critério. O problema é que uma mesma nota pode significar coisas muito diferentes. Um “muito bom” de um aluno pode não ser o “muito bom” de outro.

Já o professor H aponta como dificuldade a aplicação de critérios de avaliação que englobam competências ainda pouco desenvolvidas pelo aluno:

Professor H:

Por exemplo, há um critério de avaliação relativo ao trabalho diário realizado pelo aluno, ou seja, relativo ao trabalho desenvolvido em casa. E no primeiro ano de iniciação, o aluno desenvolve pouco trabalho em casa, pelo que é difícil aplicar este critério. Também os critérios relativos à postura e relaxamento são muito difíceis de aplicar neste primeiro ano. Ou seja, a minha dificuldade está em aplicar critérios de avaliação relativos a aspectos que estes alunos ainda não desenvolveram suficientemente.

Apesar de considerar que “(...) a aplicação dos critérios de avaliação é algo complicado”, o professor G não menciona nenhuma dificuldade:

Professor G:

Neste nível, eu dou sempre “bom”. Se o aluno demonstra muita vontade de tocar e se tem jeito, eu escrevo “muito bom”. Quase nunca dou “satisfaz”. Por isso, raramente tenho dúvidas.

Ainda acerca dos critérios de avaliação refere o mesmo professor o seguinte:

Professor G:

O Conservatório tem critérios de avaliação, mas conheço professores que fazem à sua maneira. Por exemplo, no ano passado, houve uma aluna que fez aqui o recital de oitavo grau com um programa desse grau mas todo muito fácil. O seu professor deu-lhe dezoito. Eu não concordei. Se fosse um programa que a aluna pudesse apresentar num concurso, estava bem. Mas não era. Se a aluna tivesse tocado um programa de dificuldade aceitável, teria obtido, no máximo, quinze. Por isso a aplicação dos critérios de avaliação é algo complicado.

4. Discussão

Como podemos constatar ao observar as respostas dadas à pergunta A1, tanto os professores portugueses como os professores de Leste apresentam ao aluno, na primeira aula, a estrutura e mecanismo do piano. De certo modo, era previsível que os docentes se referissem a tal procedimento, uma vez que na introdução da entrevista foi solicitado aos participantes que respondessem às diversas questões tendo como referência um aluno do primeiro ano de iniciação que começa precisamente nessa aula a aprendizagem do instrumento. Ou seja, os professores tiveram em mente um aluno que, eventualmente, poderá nunca ter tido contacto com o piano. Porém, embora se trate de um procedimento comum a ambos os grupos, podemos vislumbrar uma dissemelhança no que concerne ao modo mais ou menos formal como tal apresentação é levada a cabo. Com efeito, referências ao facto de apresentar o piano “(...) como se fosse um personagem (...)” (professor A) ou “(...) um brinquedo (...)” (professor C), remetem-nos para um certo carácter lúdico da actividade.

Atentemos agora na tabela seguinte, a qual coloca em confronto as actividades desenvolvidas na primeira aula que são mencionadas pelos professores portugueses e de Leste (Tabela 13).

Actividade	Nº de professores portugueses/ Código	Nº de professores de Leste/ Código
Aquisição da forma da mão	1 D	1 F
Experimentação dos pedais	1 B	0
Exploração dos registos	3 A; B; C	3 E; G; H
Identificação de notas no teclado	1 D	1 G

Actividade	Nº de professores portugueses/ Código	Nº de professores de Leste/ Código
Reconhecimento auditivo de sons ou melodias conhecidas	0	2 E; H
Reconhecimento do carácter de diferentes peças	0	2 G; H
Relaxamento dos braços	1 A	1
Reprodução de padrões rítmicos	0	3 E; F; H
Tocar acompanhado pelo professor	1 D	1 F

Tabela 13 – Actividades desenvolvidas pelos professores portugueses e pelos professores de Leste na primeira aula

A exploração dos registos do instrumento é claramente uma actividade comum a ambos os grupos, o que se poderá dever ao facto de surgir interligada à apresentação do piano, realizada tanto pelos professores portugueses como pelos professores de Leste. Aliás, tal como a apresentação do instrumento, também a exploração dos registos se constitui como uma prática comum, mas que apresenta características próprias consoante o grupo de professores que a refere. Senão vejamos. Apesar de também o professor A comparar os sons graves e agudos do piano aos sons emitidos por diversos animais, é no grupo de professores de Leste que encontramos uma maior tendência para envolver a imaginação do aluno na exploração dos registos do instrumento, nomeadamente através da alusão a variados sons do meio envolvente (pessoas, animais, natureza em geral, máquinas).

Embora exista uma actividade somente apontada pelos docentes portugueses – a experimentação dos pedais e a identificação de notas no teclado – a diferença mais acentuada entre os grupos a este nível encontra-se no facto de actividades como o reconhecimento auditivo de sons isolados ou melodias conhecidas, o reconhecimento do

carácter de diferentes peças e a reprodução de padrões rítmicos⁶¹ serem única e exclusivamente mencionadas pelos professores de Leste.

Através da observação da Tabela 13 podemos ainda verificar que o número total de actividades mencionadas pelos professores de Leste é superior ao dos professores portugueses. Como se explicará tal diferença? Por um lado, podemos colocar a hipótese de os professores russos e ucranianos terem a intenção de colocar o aluno, desde a primeira aula, em contacto com a diversidade de aspectos com os quais vão lidar frequentemente ao longo da aprendizagem do Piano. Por outro, podemos ter em conta a influência que alguns obstáculos linguísticos poderão ter no modo como estes professores estruturam e orientam a aula. Passamos a esclarecer o nosso ponto de vista. Apesar de o sotaque de qualquer cidadão estrangeiro não impedir por completo que o entendamos, o mesmo poderá não se passar com uma criança de seis anos. Por conseguinte, o diálogo que eventualmente os professores portugueses estabelecem com o aluno com maior facilidade (entenda-se, em termos de questões relacionadas unicamente com o idioma falado) poderá ser “substituído”, no caso dos professores de Leste, por uma maior quantidade e continuidade de actividades. Adicionalmente às hipóteses aqui levantadas, há ainda a possibilidade de encararmos este maior número de actividades – e consequente exposição da criança a um leque mais vasto de aspectos próprios da aprendizagem do Piano – como um sinal de maior exigência dos professores de Leste em relação aos alunos, desde o início do percurso formativo destes últimos.

Ainda com vista a tentar encontrar os motivos subjacentes à diferença nos totais de actividades desenvolvidas por cada um dos grupos, recordemos a observação do professor C. Este refere que apesar de haver um conjunto de actividades que poderão estar *a priori* planificadas, outras poderão surgir de acordo com o feedback do aluno ao que vai acontecendo nessa primeira aula. A observação deste professor poderá levar-nos ao estabelecimento de uma outra hipótese para o facto de os professores portugueses apontarem um menor número de actividades. Tal acontecerá, eventualmente, devido ao facto de estes docentes não determinarem previamente certas actividades “standard” em detrimento de uma maior estruturação e orientação da aula de

⁶¹ A realização desta actividade vai ao encontro da supramencionada posição defendida por Josef Lhevinne que, no seu livro *Basic Principles of Pianoforte Playing* salienta a importância de ensinar às crianças, desde cedo, todo o tipo de desenhos rítmicos.

acordo com a resposta específica de cada aluno (em termos, por exemplo, do seu grau de concentração ou de interesse demonstrado).

No capítulo anterior, referimos que em cada um dos grupos existem professores que tencionam que o aluno adquira determinados conhecimentos na primeira aula. Tal intenção, pode ser deduzida de expressões como “pretendo que o aluno consiga”, “explico” ou ainda “para que o aluno perceba”. Em suma, esta intenção está presente quando os professores, por meio das diversas actividades realizadas, veiculam ao aluno informação mais ou menos estruturada e têm por objectivo a sua assimilação. Em comum entre os dois grupos participantes nesta investigação, há o facto de o conhecimento a que aludem estar orientado para questões de índole motora (professores A, D e F) ou consistir na identificação da nota dó em diferentes registos (professores D e G). Porém, há a ressaltar que no âmbito dos aspectos de índole motora, o professor F veicula aos alunos um leque mais vasto de informação do que os professores portugueses referidos. Note-se ainda que é apenas no grupo dos professores de Leste que encontramos um participante que refere tencionar que o aluno aprenda, na primeira aula, os padrões rítmicos característicos de determinadas danças (Professor G). Este facto vai, de certo modo, ao encontro do que é mencionado no contexto das actividades desenvolvidas nesta mesma aula: somente os professores de Leste levam a cabo actividades que envolvem o reconhecimento do carácter de diferentes peças.

Ainda no que concerne à primeira temática abordada na entrevista – Primeira aula – podemos verificar que, no grupo dos professores de Leste, há uma tendência para procurar conhecer o envolvimento prévio do aluno com o piano (professores E e F) e para verificar a sua reacção à audição de peças contrastantes (professores G e H). Conhecer o envolvimento prévio do aluno com o piano poderá eventualmente consistir num modo que estes professores encontram para antever o envolvimento que os encarregados de educação terão no processo de aprendizagem da criança. Com efeito, as respostas dos professores E – que refere solicitar ao aluno que explique aos pais o que aprendeu na aula – e G – que menciona considerar importante que os mesmos assistam à aula do seu filho – levam-nos a deduzir que

os professores de Leste encaram o acompanhamento parental da aprendizagem como algo fundamental⁶².

Já no que diz respeito à verificação da reacção do aluno à audição de diferentes peças, o professor G começa por dizer que pretendendo conhecer o aluno lhe solicita que ande, marche, corra ou dance conforme a peça que ouvir. Já o professor H menciona pedir ao aluno que comente o que sentiu ou que refira a imagem que viu ao ouvir cada uma das peças contrastantes apresentadas. Ambos os casos poder-se-ão tratar de tentativas de realizar um primeiro “diagnóstico” da aptidão musical do aluno, nomeadamente no que concerne a coordenação e capacidade de discriminação auditiva. Por um lado, a adequação do comportamento físico (entenda-se andar, marchar, correr ou dançar) às características da peça apresentada – em especial às características do ritmo e tempo – permitirá que o professor faça um diagnóstico do nível de coordenação motora do aluno. Por outro, esse mesmo comportamento – tal como a resposta da criança à pergunta acerca do que sentiu ou da imagem que viu – poderá levar o educador a obter uma primeira concepção daquele que é, nesse momento inicial da aprendizagem, o potencial da criança em termos de discriminação de fenómenos auditivos.

Antes de passarmos à discussão dos resultados relativos à segunda temática – Competências – apraz-nos aqui apresentar a seguinte tabela, na qual podemos constatar a existência de uma relação de concordância, entre algumas actividades desenvolvidas na primeira aula, e as competências que cada professor considera deverem ser adquiridas ao longo do primeiro ano de iniciação (Tabela 14). Com efeito, nas respostas dos professores portugueses (A e D) e de Leste (E, G e H), podemos verificar a paridade entre uma das actividades realizadas na primeira aula e um dos exemplos de competências referidos.

⁶² Esta afirmação apoia-se também nos escritos de Lhevinne mencionados anteriormente. Ao referir-se ao ensino do Piano na Rússia, o pedagogo salienta o facto de a família se unir em torno de um talento musical com vista a promover o seu máximo desenvolvimento.

Professores (Códigos)	Competências	Actividades realizadas na primeira aula
A	<i>É muito importante o relaxamento dos bracinhos e do pulso, principalmente.</i>	<i>Faço também alguns pequenos exercícios de relaxamento dos braços, de deixar cair.</i>
D	<i>O aluno tem que ser capaz de ler já a clave de sol e a clave de fá: na clave de sol, deve ser capaz de ler do dó até ao sol; na clave de fá deve ser capaz de ler do dó central até ao fá que fica abaixo.</i>	<i>(...) na primeira aula começo por introduzir, aos poucos, algumas notas. Por exemplo, eu começo por introduzir o dó central com os primeiros dedos, ou seja, os polegares. E procuro que, no final dessa aula, o aluno consiga identificar não só o dó central mas também todos os dós do piano.</i>
E	<i>(...) tocar pequenas melodias de ouvido.</i>	<i>(...) costumo fazer uma brincadeira, que consiste em tocar uma parte de uma melodia que eles conhecem para eles adivinharem.</i>
G	<i>(...) conhecer os diferentes géneros de música(...): (...) se é música para andar, dançar, correr ou marchar.</i>	<i>Por isso nós começamos assim: eu toco vários géneros de música e depois tento que o aluno consiga adivinhar se esta música dá para andar, para dançar, para marchar ou para correr. Se a música for para andar, o aluno deve andar pela sala; se for para dançar, deve dançar; se for para marchar, deve marchar e se for para correr, deve correr.</i>
H	<i>(...) conhecer auditivamente as notas (...)</i>	<i>Há também um jogo que consiste no seguinte: eu toco uma nota, dentro de um grupo de cinco, estando o aluno de costas para o piano; depois, ele vem para junto do teclado e tem que encontrar essa nota.</i>

Tabela 14 – Correspondência entre as actividades desenvolvidas pelos professores portugueses e de Leste na primeira aula e as competências que, segundo os mesmos, o aluno deverá ter adquirido no final do ano

Para além dos exemplos presentes na tabela acima, o facto de os professores que levam a cabo actividades de exploração dos registos do piano serem precisamente os mesmos que se referem às competências auditivas, como veremos de seguida, também ilustra a relação de concordância acima mencionada.

Relativamente às competências consideradas de essencial aquisição durante o primeiro ano de iniciação, a tabela abaixo (Tabela 15) apresentada permite-nos verificar que existe uma maioritária coincidência entre as respostas dadas por ambos os grupos, sendo que em cada um deles predominam as referências a competências auditivas, expressivas e motoras.

Competências	Auditivas	Expressivas	Leitura	Motoras	Metacognitivas
Nº de professores portugueses/ Código	3 A; B; C	2 A; B	1 D	4 A; B; C; D	0
Nº de professores de Leste/ Código	3 E; G; H	2 F; H	3 E; G; H	3 E; F; H	1 H

Tabela 15 – Competências que o aluno deverá ter adquirido no final do ano, de acordo com os professores portugueses e de acordo com os professores de Leste

No âmbito das competências auditivas, tanto os professores portugueses como os professores de Leste mencionam principalmente as de índole melódica (professores B, C, E e H) e rítmica (professores A, E e G). Já no que concerne às competências expressivas, verificamos que existe um particular enfoque das respostas na realização do direccionamento frásico. Finalmente, ao nível das competências motoras, referem-se especificamente a aspectos posturais (professores A, B, F, E e H) e à coordenação (professores C, D, E, F e H). Note-se que, no caso dos professores de Leste, a prioridade dada às competências auditivas poderá estar relacionada com o facto de a cultura do som se constituir como um dos “(...) aspectos mais relevantes da essência interpretativa russa. Ou seja, ao promover a aquisição de competências auditivas no primeiro ano de iniciação, os professores terão como objectivo despertar desde cedo a atenção da criança para os fenómenos auditivos envolvidos na execução pianística, e aos quais é dada grande importância por diversos vultos da pedagogia russa do Piano.

Apesar da generalizada aproximação entre respostas, constatamos também que existem competências única ou quase exclusivamente indicadas pelos professores de Leste: as competências de leitura e metacognitivas. Relativamente às primeiras, estes professores referem-se não só à descodificação das notas mas também do ritmo. Contrariamente, as

observações dos professores A e C parecem demonstrar que estes não concedem primazia à aquisição de competências de leitura durante o primeiro ano de iniciação. Assim, os resultados obtidos levam-nos a deduzir que os professores de Leste introduzem mais cedo os alunos na leitura⁶³. Ora, esta prática parece ter uma relação com a aquisição de competências metacognitivas acima mencionada, na medida em que se poderá constituir como um meio de conseguir que o aluno adquira autonomia suficiente para o estudo realizado em casa. Com efeito, ao referir-se à capacidade de trabalhar sozinho em casa, o professor H alude a competências metacognitivas. Estas, apesar de terem sido directamente mencionadas apenas por um professor de Leste, poderão estar implícitas nas observações dos professores E e F relativamente à introdução da leitura. No seguimento desta reflexão, apraz-nos aqui salientar que a importância dada ao desenvolvimento da autonomia dos alunos é transversal a pedagogos russos como Goldenweiser, Nicolaev e Neuhaus, pelo que o facto de estes professores parecerem partilhar da mesma opinião se poderá constituir como uma evidência de uma característica da pedagogia do Piano dos seus países de origem.

Apesar de as competências de leitura e metacognitivas terem sido quase exclusivamente mencionadas pelos professores de Leste, há que deixar claro que se verifica uma maioritária coincidência entre as respostas dadas pelos professores de ambos os grupos relativamente às competências que o aluno deverá adquirir ao longo do primeiro ano de iniciação. Com efeito, as competências auditivas, expressivas e motoras prevalecem. Assim, perante estes resultados podemos deduzir que os professores de ambos os grupos direccionam a aprendizagem no sentido da sua aquisição. Isto é, o repertório seleccionado e estratégias utilizadas eventualmente terão como principal intuito a aquisição de competências auditivas, expressivas e motoras. Para além disso, os resultados obtidos levam-nos também a reflectir sobre a avaliação dos alunos. Neste contexto, podemos inferir que tanto os professores portugueses como de Leste darão particular ênfase aos critérios de avaliação relacionados com as referidas competências.

No que concerne às competências cuja aquisição os docentes consideram essencial no primeiro ano de iniciação, uma comparação mais abrangente entre os dois grupos seria

⁶³ Tal como mencionámos anteriormente, a importância de introduzir a criança desde cedo na leitura, tendo em vista que ela consiga identificar de forma instantânea a duração e nome de determinada nota, é também referida pelo pedagogo russo Josef Lhevinne.

possível através de uma pesquisa que permitisse averiguar uma hierarquização. Isto é, uma vez que em ambos os professores mencionam as competências auditivas, expressivas e motoras, procurar-se-ia conhecer a ordem de prioridade de aquisição estabelecida pelos professores portugueses e pelos professores de Leste.

Paralelamente, seria também interessante determinar que nível mínimo de aquisição dessas competências os professores de cada grupo tencionam que o aluno atinja. Por exemplo, atente-se no caso dos professores D e E. No âmbito das competências motoras, ambos aludem à coordenação ao indicar que, no final do primeiro ano de iniciação, o aluno deverá ser capaz de tocar algumas peças com ambas as mãos em simultâneo. Ora, a maior ou menor complexidade técnica de uma peça determina a maior ou menor coordenação exigida. Assim, seria pertinente proceder a uma comparação das peças a que os professores se referem, sob o ponto de vista do nível da coordenação requerida.

Apesar de, nas respostas obtidas, encontrarmos referência a algumas estratégias que visam a aquisição de competências auditivas (professor C), de leitura (professor G) e motoras (professores B, C, F e G), o facto de não estarmos na posse de observações de todos os professores relativamente a todas as competências não nos permite proceder à sua confrontação. Esta seria também pertinente para uma comparação mais abrangente dos grupos.

Atentemos agora na tabela que se segue, relativa à explicação dada pelos professores tendo em vista a aquisição da postura da mão (Tabela 16).

Explicação da postura da mão	Aludindo unicamente à postura natural da mão	Sugerindo unicamente imagens mentais	Utilizando ambas as possibilidades
Nº de Professores portugueses/ Código	1 B	1 D	2 A; C
Nº de Professores de Leste/ Código	1 H	2 E; G	1 F

Tabela 16 – Explicação da postura da mão de acordo com os professores portugueses e de acordo com os professores de Leste

Como podemos constatar, verifica-se uma relativa dispersão das respostas de cada grupo à pergunta B2. Apesar dessa dispersão dificultar a obtenção de conclusões acerca do modo como os professores explicam a postura da mão, o facto de dois dos participantes

portugueses se referirem tanto à sugestão de imagens mentais como à alusão à posição natural da mão leva-nos a inferir que estes professores tendem a conjugar as duas estratégias. Paralelamente, considerando que dois dos quatro participantes de Leste mencionam unicamente a sugestão de imagens mentais, podemos deduzir que essa seja a estratégia recorrente entre estes professores.

Chegados a este ponto da discussão, apraz-nos relembrar os resultados relativos à temática da primeira aula. Nesse contexto, verificamos que são tendencialmente os professores de Leste a envolver a imaginação do aluno na exploração dos registos do instrumento. Ora, se considerarmos também que as suas respostas nos levam a deduzir uma maioritária propensão para explicar a postura da mão aludindo a imagens mentais, podemos inferir que o recurso à imaginação do aluno é uma prática recorrente entre os professores de Leste. Com efeito, a bibliografia consultada parece suportar esta hipótese. Senão vejamos. Igúmnov, por exemplo, recorre a exemplos visuais com o intuito de alargar a paleta sonora dos seus alunos, utilizando analogias com impressões de ordem subjectiva, imagens da natureza, exemplos de arte, ideias e épocas históricas. Assim, defende a criação de uma hipótese interpretativa – a imagem sonora – que preside a todas as etapas de assimilação e recreação da obra (Gondar, 2008). A “(...) convergência de posições e de métodos (...)” (Gondar, 2008: 49) entre Igúmnov e Goldenweiser é visível no facto de este último ser apologista de que o estudo do pianista deve ter como ponto de partida aquilo que o mesmo considerar que será a configuração final da obra. Também Anton Rubinstein realiza uma aproximação indirecta a aspectos como o tempo e o ataque das primeiras notas através do uso de imagens (Gerig, 2007), e Neuhaus refere-se à “imagem artística”. Como podemos ver, a importância dada à “imagem” e à “imaginação” é comum a todos estes pedagogos, pelo que, tendo também em conta os resultados obtidos, depreendemos que seja uma característica da pedagogia do Piano nos países de Leste.

Passemos, então, ao último tópico inserido na temática das competências. Tal como referimos anteriormente, a descrição que os professores fazem dos exercícios com os quais introduzem a utilização do peso do braço leva-nos à categorização destes últimos em “exercícios realizados ao piano” e “exercícios realizados sem o piano”. Assim, na tabela abaixo exposta sintetizamos as respostas dadas (Tabela 17).

Exercícios	Ao piano	Sem o piano
Nº de professores portugueses/ Código	3 A; B; C;	4 A; B; C; D
Nº de professores de Leste/ Código	3 E; F; G	3 E; G; H

Tabela 17 – Exercícios utilizados pelos professores portugueses e de Leste tendo em vista a introdução da utilização do peso do braço

Como verificamos, tanto os professores portugueses como os professores de Leste utilizam os dois tipos de exercícios. Adicionalmente, através de uma análise mais detalhada das respostas obtidas, constatamos que existem bastantes semelhanças entre os exemplos dados. Com vista a ilustrar a situação, atentemos primeiramente nos exercícios realizados sem o piano. Neste âmbito, o professor A solicita ao aluno que, agarrando a sua mão, pendure o braço como se o pendurasse num cabide. Ora, este exercício é semelhante ao referido pelo professor E que, segurando num dos dedos do aluno, lhe pede que pendure o braço como se fosse um guarda-chuva. Paralelamente, alguns dos exemplos dados pelos professores A, C, D e H apresentam similitudes entre si, nomeadamente um especial enfoque na percepção do chamado peso morto do braço.

Voltando agora a nossa atenção para os exercícios realizados com o piano, podemos encontrar similitudes entre os exemplos dados pelos professores C e G. O professor G pretende que o aluno toque uma mesma nota em oitavas sucessivamente descendentes ou ascendentes. Nesse sentido, exemplifica o movimento que o braço perfaz, com uma lentidão suficiente para permitir que o aluno compreenda que deve descrever um arco. Ora, é precisamente um arco que o professor G tenciona que o aluno “desenhe” ao realizar o exercício “arco-íris”.

Para além de nos darem a conhecer os exercícios levados a cabo sem o piano e ao piano, as respostas obtidas permitem-nos também identificar o dedo que serve de apoio à mão na realização destes últimos. No grupo dos professores portugueses, três dos participantes referem optar pelo terceiro dedo por ser aquele que concede mais estabilidade à mão. Já no grupo dos professores de Leste, não só encontramos referência ao terceiro dedo, como também à possibilidade de utilizar qualquer um dos outros. Assim, tendo em conta a importância da utilização do peso do braço, seria pertinente procurar conhecer as vantagens que as diferentes possibilidades acarretam para a sua aprendizagem.

Apesar da ligeira diferença entre as respostas mencionadas no parágrafo acima, os resultados obtidos permitem-nos deduzir que existe uma aproximação entre as abordagens dos professores portugueses e de Leste à introdução da utilização do peso do braço. Uma comparação mais aprofundada seria no entanto possível por meio de uma análise da ênfase dada a este trabalho, a qual seria visível, por exemplo, na selecção de repertório mais ou menos adequado à sua realização.

Passemos agora à discussão dos resultados relativos à terceira temática abordada na entrevista: Audições. Como podemos constatar através das respostas dadas, a maioria dos professores portugueses e de Leste insere os seus alunos do primeiro ano de iniciação em audições como participantes activos. Antes de nos debruçarmos sobre os motivos subjacentes a essa opção, atentemos nas únicas respostas distintas dadas no seio de cada grupo de participantes.

No grupo de professores portugueses, o participante A refere que a sua decisão quanto à inserção dos alunos do primeiro ano de iniciação em audições depende do nível em que estes se encontrarem em termos de aquisição de competências (as quais não detalha). Apesar de referir que efectivamente leva estes alunos a tocar em audições, o professor C apresenta uma visão semelhante à deste professor. Com efeito, menciona que a decisão acerca de inserir ou não os alunos do primeiro ano em audições constitui-se como um desafio com o qual se depara todos os anos, uma vez que pressupõe uma reflexão em que confronta a importância de dar visibilidade ao aluno, e o não querer expô-lo numa apresentação sem muito conteúdo musical. Ora, se considerarmos que esse conteúdo vai em parte depender do nível em que o aluno se encontra em termos de aquisição de competências, verificamos que ambos os professores reflectem sobre a relação entre este último aspecto e a participação activa dos referidos alunos em audições.

Já no grupo dos professores de Leste, é o professor G que se distancia dos restantes participantes ao mencionar que não insere os alunos do primeiro ano em audições. Quanto às razões que o levam a tomar essa decisão, refere-se ao facto de, normalmente, os alunos não estarem predispostos a participar. Assim, partindo do pressuposto de que todos os participantes se referem a crianças da mesma idade, seria pertinente procurar conhecer porque motivo este professor é o único do seu grupo e do total de participantes a fazer

menção a essa ausência de predisposição, e a demonstrar tê-la em conta na tomada de decisão acerca da referida inserção.

Apresentados estes dois casos – dos professores A e G – voltemos àquela que é a propensão da maioria dos participantes: inserir os alunos do primeiro ano de iniciação em audições como executantes. Foquemo-nos então na tabela seguinte, onde estão apontados os motivos – directamente relacionados com os alunos – que lhe estão subjacentes (Tabela 18).

Motivos	Nº de professores portugueses/ Código	Nº de professores de Leste/ Código
Apresentar o trabalho desenvolvido	1	1
Conhecer a classe	0	1
Desenvolver competências performativas	1	3
Desenvolver uma correcta atitude enquanto público	0	1
Entender a música como uma forma de comunicação	1	0
Gerar motivação	4	0
Percepcionar a progressão que acontece na aprendizagem	0	1

Tabela 18 – Motivos subjacentes à propensão dos professores portugueses e de Leste para inserir os alunos em audições como executantes (directamente relacionados com os alunos)

Como podemos observar, há uma diferença generalizada entre os dois grupos, uma vez que os motivos apresentados são na sua maioria distintos. Este distanciamento é particularmente evidente quando verificamos que três professores de Leste – face a apenas um professor português – fazem referência à aquisição de competências performativas promovida pela participação activa em audições, e que todos os participantes portugueses fazem menção, de forma exclusiva, à motivação gerada por essa mesma participação. Porém, as observações tecidas nesse âmbito são relativamente ambíguas. Por um lado, porque não contêm informação que nos permita compreender se a motivação referida se repercute a longo prazo – ou seja, se leva o aluno a trabalhar com mais empenho ao longo do ano, por exemplo –, se é uma motivação limitada ao espaço temporal que antecede a audição e que se reflecte

num aumento do trabalho realizado, tendo em vista um, bom desempenho na mesma, ou se ambas as hipóteses são consideradas. Por outro, porque não nos permitem precisar se a motivação em causa é gerada pela perspectivação que o aluno tem de vir a apresentar-se em público, se resulta do facto de o aluno ter tocado em público, ou se ambas as possibilidades são tidas em conta pelos professores. Neste âmbito, apenas podemos deduzir que, nas suas observações relativas ao aumento do estudo desenvolvido pelo aluno, os professores A e D poderão estar a referir-se à motivação gerada pela perspectivação de participar na audição; e que, na observação em que aborda directamente a motivação, o professor D poderá estar a referir-se à motivação resultante de tal participação.

Apesar da supracitada ambiguidade, o facto de os professores portugueses fazerem referência ao tema da motivação leva-nos a abrir aqui um parêntesis para realizar uma breve menção ao modelo motivacional defendido por Hallam (2002). De acordo com a investigadora, a motivação para iniciar e continuar a aprendizagem de um instrumento musical depende da interacção de factores individuais e ambientais. Segundo este modelo, podemos considerar que a participação em audições é, em primeira instância, um factor ambiental, uma vez que é “criado” pelo professor. Ora, tendo em conta que a motivação resulta da interacção acima referida, seria interessante procurar averiguar de que outro modo – para além da inclusão em audições – os professores portugueses promovem a motivação dos seus alunos. Realizando a mesma pesquisa junto de professores de Leste, poder-se-ia proceder a uma comparação dos resultados e consequente reflexão acerca da sua implicação na aprendizagem dos alunos.

Ao contrário do que acontece no grupo dos professores portugueses – em que a decisão de levar os alunos em audições é em grande parte fundamentada na opinião de que a mesma gera neles motivação – no grupo dos professores de Leste o desenvolvimento de competências performativas promovido por essa apresentação em público é o motivo no qual se concentram mais respostas. Neste contexto, o professor E refere que insere os alunos do primeiro ano de iniciação em audições uma vez que eles, ao contrário dos alunos mais velhos, não têm a noção do nervosismo. Confrontados com esta observação, somo induzidos a crer que este professor considera que as crianças mais pequenas não experienciam a ansiedade na performance em público. Porém, tal ideia é posta de parte quando verificamos que, procurando que o aluno “não se assuste com o palco”, toca com ele ou fá-lo acompanhar por

outro aluno da classe. Perante esta aparente contradição, questionamo-nos acerca daquilo a que se refere ao dizer que os alunos do primeiro ano de iniciação não têm a “noção do nervosismo”. Devido à utilização do termo “noção”, podemos deduzir que este professor entende que as crianças mais pequenas não estabelecem a relação entre o nervosismo sentido e as condicionantes de uma apresentação em público do mesmo modo que o fazem os alunos de graus mais avançados (os quais entendem que o seu nervosismo advém, por exemplo, do facto de não quererem falhar perante os seus pares). Assim, tocar em audições numa fase em que o nervosismo não é “compreendido” permitirá, de acordo com o professor E, que no futuro o aluno encare a apresentação em público com maior naturalidade e tranquilidade⁶⁴.

Ainda relativamente à aquisição de competências performativas associada à participação em audições, a observação do professor F vai no sentido de salientar a pertinência dessa participação ao nível da apreensão de um conjunto de “normas” de apresentação em público, designadamente a indumentária a utilizar, e o modo de entrar em palco e realizar o agradecimento. Por seu lado, o professor H tece um comentário mais abrangente ao referir que a participação do aluno em audições lhe permite habituar-se desde cedo a um contexto performativo novo – a apresentação em público.

Em suma, verificamos que são maioritariamente os professores de Leste a estabelecer uma relação directa entre a participação dos alunos do primeiro ano de iniciação em audições e a respectiva aquisição de competências performativas. Assim, podemos inferir que, nas suas aulas, estes docentes abordam com maior frequência não só as diversas “normas” de apresentação a que anteriormente nos referimos, mas também os procedimentos a adoptar no caso de surgirem erros ou lapsos de memória durante a apresentação.

A terminar a discussão dos resultados relativos à terceira temática – Audições – apraz-nos referir que em ambos os grupos de participantes encontramos referência ao facto de os alunos do primeiro ano de iniciação tocarem acompanhados pelo próprio professor ou por outro colega da classe. Como sabemos, existe um contraste entre o contexto performativo “audição” e o contexto performativo “aula”. Com efeito, ao contrário do que acontece nesta última – em o aluno é observado somente pelo professor, ou por este e mais um colega da

⁶⁴ Esta opinião vai ao encontro dos resultados obtidos por Boucher e Ryan (2011), os quais indicam que as crianças com experiência performativa anterior demonstram menos ansiedade antes do momento da apresentação.

classe – na audição a criança apresenta-se num espaço normalmente maior e perante público. Assim, o facto de estes professores procurarem que os alunos do primeiro ano de iniciação toquem acompanhados poderá demonstrar a sua preocupação no sentido de fazerem com que estes se sintam apoiados ao encarar um contexto performativo distinto daquele com que estão mais familiarizados.

Passando agora à última temática abordada na entrevista – Avaliação – centremo-nos na tabela que se segue, onde se encontram sintetizadas as respostas dadas à pergunta D1a (Tabela 19).

A obtenção de uma classificação no final do período é importante para os alunos	Sim	Não	Depende
Nº de Professores portugueses/ Código	2 A; D	1 B	1 C
Nº de Professores de Leste/ Código	2 E; F	1 G	2 H

Tabela 19 – Concepção dos professores portugueses e de Leste acerca da importância que a obtenção de uma classificação no final do período tem para os alunos

Como podemos observar, existe uma concordância entre as opiniões dos professores portugueses e de Leste relativamente à importância que a obtenção de uma classificação no final do período tem para o aluno, nomeadamente através de uma influência positiva no seu processo de aprendizagem. Foquemo-nos, em primeiro lugar, no caso dos professores A, D, E e F. Estes, para além de partilharem da opinião de que a obtenção de uma classificação no final de cada período é importante para o aluno, estão também em concordância relativamente aos motivos subjacentes às suas respostas. Senão vejamos. Tanto o professor A como o professor E mencionam o desenvolvimento do sentido de responsabilidade que advém de tal obtenção, e relacionam-no com a equiparação da concepção acerca do ensino da música e do ensino regular por parte do aluno. Em ambos os grupos – mais precisamente nas observações dos professores D e F – encontramos referência à importância que a classificação periódica assume para o aluno por se constituir como o reconhecimento do trabalho que desenvolveu.

A par dos motivos acima já apresentados, os professores A e D também justificam a sua resposta mencionando a motivação gerada no aluno. A seu ver, o facto de o aluno obter uma classificação periodicamente vai originar uma motivação que se traduz no incremento do

trabalho levado a cabo. Note-se que estes docentes tendem a relacionar tal incremento com situações em que a classificação é insatisfatória, ou em que o próprio professor faz o aluno notar que o resultado está aquém das suas capacidades. Já no grupo dos professores de Leste, os professores E e F referem-se à importância que a obtenção de uma classificação periodicamente desempenha ao promover o desenvolvimento de hábitos de trabalho. Na sua perspectiva, o facto de essa classificação existir vai contribuir para que os alunos compreendam que os bons resultados pressupõem trabalho.

Como verificamos, há motivos comuns subjacentes às respostas dos professores que, em cada um dos grupos, consideram importante para o aluno receber uma classificação no final do período. Com efeito, encontramos referência ao desenvolvimento do sentido de responsabilidade e ao reconhecimento do trabalho tanto nas observações dos professores portugueses como de Leste. Porém, o terceiro motivo apontado em cada grupo assemelha-se distinto: a motivação gerada é referida pelos primeiros, e o desenvolvimento de hábitos de trabalho pelos segundos. Porém, se analisarmos as respectivas observações, constatamos que em ambos os casos a obtenção da classificação é relacionada com o trabalho empreendido pelo aluno, mais concretamente com o seu incremento.

Atentemos de novo na Tabela 19. Como podemos verificar, em cada um dos grupos de participantes há um professor que considera que receber uma classificação no final do período não é importante para o aluno. Com efeito, os professores B e G partilham da mesma opinião ao considerarem que uma criança de seis anos não compreende o significado de tal classificação. Por seu lado, os professores C e H relacionam tal importância com o modo como o aluno reage à classificação obtida, salientando as consequências negativas que um resultado pouco satisfatório poderá ter para a sua motivação. Em suma, constatamos que há uma generalizada concordância entre os resultados de cada grupo. De facto, não só a opinião dos professores coincide (em cada grupo, dois consideram que a obtenção de uma classificação no final do período é importante para o aluno, um considera que não, e outro que essa importância depende do modo como o aluno reage à mesma), como também são semelhantes os motivos que lhes estão subjacentes. Ou seja, há um consenso nas respostas dadas às perguntas D1a e D1b. No entanto, no seio de cada grupo não há uma homogeneidade nos resultados.

Note-se também que as perguntas dadas à pergunta D1b – que pretende identificar os motivos pelos quais os professores consideram ou não importante para o aluno a obtenção de uma classificação no final do período – nos apresentam diferentes concepções acerca desta vertente da avaliação. Por exemplo, ao contrário dos professores B e G – que consideram que um aluno de seis anos não compreende o significado da classificação – os professores D e F entendem que esta é importante por se constituir para a criança como o reconhecimento do trabalho desenvolvido. Outra oposição está patente nas observações tecidas pelos professores A e D, e C e H. Com efeito, os primeiros consideram que obter uma classificação no final do período é importante para o aluno do primeiro ano de iniciação na medida em que aumenta a sua motivação, e salientam os casos em que é pouco satisfatória ou aquém das capacidades do aluno. Por seu lado, os segundos relevam as consequências negativas que uma classificação dessa natureza pode ter sobre a motivação da criança para a aprendizagem instrumental.

No seguimento das entrevistas levadas a cabo, procuramos conhecer a opinião dos professores acerca do grau de dificuldade inerente à aplicação dos critérios de avaliação a alunos do primeiro ano de iniciação. Mais precisamente, tencionamos determinar se este é superior, igual ou inferior ao que se verifica no último ano de iniciação (quarto ano). Os resultados obtidos parecem demonstrar que não há um consenso no grupo de professores portugueses, uma vez que as suas respostas se encontram relativamente dispersas: os professores A e C consideram que é mais difícil aplicar esses critérios a alunos do primeiro ano de iniciação, o professor B que é menos, e o professor D que não é difícil em nenhum dos casos. Já no grupo dos professores de Leste há uma maior uniformidade nas respostas. Com efeito, os resultados parecem mostrar-nos que estes professores tendem a considerar que a aplicação dos critérios de avaliação é mais difícil ao nível do primeiro ano de iniciação.

Relativamente aos motivos pelos quais tal aplicação apresenta um maior ou menor grau de dificuldade, verificamos que existe uma concordância entre grupos. Começamos pelos docentes que se referem a um maior grau de dificuldade. Em ambos os grupos encontramos a fundamentação dessa opinião no facto de haver uma desadequação dos critérios de avaliação estabelecidos pela escola à realidade da aprendizagem do aluno (professores A, E, G e H). Ou seja, o leque de critérios utilizados inclui referência a determinadas competências que um

aluno do primeiro ano de iniciação ainda não desenvolveu ou desenvolveu tão pouco que a sua avaliação não é ainda plausível.

Outro motivo que explica tal dificuldade é também referido por docentes de ambos os grupos, e prende-se com a inconstância da aprendizagem que se verifica nesta faixa etária. De igual modo, são semelhantes os motivos apontados pelos professores B e F, para quem a aplicação dos referidos critérios é menos difícil no primeiro ano de iniciação do que no quarto. As suas observações, apesar de enunciadas de forma ligeiramente diferente, demonstram que a sua opinião se baseia na existência de uma menor complexidade ao nível das competências adquiridas pelos alunos mais novos.

Relativamente às respostas dadas no seio de cada grupo, constatamos que há uma homogeneidade no caso dos professores de Leste, tanto no que toca à sua perspectiva acerca do grau de dificuldade inerente à aplicação dos critérios de avaliação, como também no que se refere aos motivos que a justificam. Precisamente o contrário se sucede no grupo dos professores portugueses. Esta desconformidade entre grupos poderá estar relacionada com a formação académica dos docentes. Com efeito, ao contrário do que aconteceu em Portugal – onde disciplinas como a pedagogia e a didáctica do instrumento foram introduzidas na década de oitenta – nos países de Leste os currículos dos cursos superiores de música incluem, há mais de noventa anos, disciplinas dessa natureza, como a pedagogia, a metodologia do ensino e a prática pedagógica. Assim, eventualmente haverá uma maior padronização de opiniões e concepções entre os docentes. Porém, é importante ressaltar que possíveis discrepâncias entre tais opiniões e concepções também se poderão prender com diversos outros factores, como o tempo de experiência pedagógica ou as próprias características do estabelecimento de ensino onde leccionam.

A finalizar as entrevistas concedidas, os professores participantes nesta investigação referem-se a dificuldades concretas com as quais se deparam ao aplicar os critérios de avaliação a alunos do primeiro ano de iniciação. O professor A menciona a dificuldade em seleccionar os critérios mais pertinentes a utilizar na avaliação do aluno, uma vez que no estabelecimento de ensino onde lecciona não existem critérios definidos para cada ano mas sim para todo o curso de iniciação. O professor C, por seu lado, refere que é a quantificação de parâmetros de ordem subjectiva a principal dificuldade encontrada.

No grupo de professores de Leste, as repostas são semelhantes às acima apresentadas. O professor H aproxima-se do professor A ao mencionar que lhe é particularmente difícil aplicar critérios de avaliação que se referem a competências ainda pouco desenvolvidas pelo aluno. Já os professores E e F aludem à minimização da subjectividade inerente à avaliação, indo de certo modo ao encontro do exemplo dado pelo professor C.

Tendo em conta as observações recolhidas no âmbito desta temática – Avaliação – parece-nos evidente que nos estabelecimentos de ensino especializado da música portugueses não é comum haver critérios de avaliação especificamente destinados a cada ano da iniciação. Pelo contrário, um mesmo conjunto de critérios será transversal a todos eles. Por conseguinte – e tal como nos mostram as repostas de alguns participantes (professores A, C, E e F) – o professor depara-se ou com a dificuldade de aplicar critérios que englobam competências ainda pouco ou nada desenvolvidas, ou com a selecção dos critérios cuja aplicação é pertinente nesta fase da aprendizagem. Assim, os resultados obtidos parecem evidenciar a necessidade de reflexão – por parte dos estabelecimentos de ensino especializado da Música do nosso país – acerca da avaliação dos alunos de iniciação ao Piano, e consequente tomada de medidas que a optimizem.

Esta optimização poderá passar, por um lado, pelo estabelecimento de critérios de avaliação que se coadunem com as especificidades da aprendizagem de cada ano da iniciação, como por exemplo as competências que o aluno deverá adquirir. Por outro lado, exigirá uma minimização sensível da subjectividade envolvida. No que concerne aos referidos critérios, tal minimização reivindicará, por exemplo, a elaboração de enunciados claros, objectivos e o mais pormenorizados possível.

Antes de prosseguir com a apresentação das conclusões da investigação desenvolvida, assemelha-se-nos pertinente expor uma síntese da discussão dos resultados acima realizada. Nesse sentido, consideramos oportuno remeter para as questões de investigação inicialmente estabelecidas. Enquanto questão (1) vai no sentido de verificar a existência de aspectos comuns e distintos entre as abordagens dos professores portugueses e de Leste ao primeiro ano de iniciação ao Piano, a questão (2) visa identificar esses mesmos aspectos. Cada uma delas encontra-se dividida em quatro temáticas, as quais coincidem com as temáticas focadas na entrevista aplicada aos oito participantes: primeira aula, competências,

audições e avaliação. Por sua vez, cada uma dessas temáticas inclui um ou mais pontos. A temática da primeira aula inclui um ponto único: as actividades realizadas. Já a temática das competências abarca três pontos distintos: as competências consideradas de essencial aquisição ao longo do primeiro ano de iniciação ao Piano, modo como é explicada a postura da mão, e as estratégias que visam introduzir a utilização do peso do braço. Por sua vez, na temática das audições a divisão é feita em “propensão para incluir os alunos como executantes em audições” e “motivação subjacente a propensão”. Finalmente, a temática da avaliação inclui os três pontos seguintes: concepção acerca da importância da avaliação para o aluno, grau de dificuldade da aplicação dos critérios de avaliação (comparativamente ao que se verifica ao nível do quarto ano de iniciação), e tipo de dificuldades encontradas nessa mesma aplicação. Tendo, então, em conta os resultados obtidos nesta investigação, verificamos, de um modo generalizado, existem diversos aspectos comuns às duas abordagens em causa. Com efeito, podemos constatar a maioritária existência de respostas semelhantes entre os dois grupos no que concerne aos diversos pontos incluídos nas questões de investigação.

Comecemos por relembrar os aspectos comuns no âmbito da temática da primeira aula. Aqui, a apresentação da estrutura e mecanismo do piano é uma prática recorrente nos dois grupos. Para além disso, a exploração dos seus registos não só é uma actividade comum a ambos, como também se constitui como a actividade mais mencionada no seio de cada um. Por fim, podemos também verificar que tanto os professores portugueses como os professores de Leste tencionam que o aluno adquira determinados conhecimentos – relacionados com aspectos de índole motora ou com a identificação de notas em diferentes registos – na primeira aula do ano lectivo.

Já no âmbito da segunda temática – Competências – constatamos existir uma generalizada concordância nas respostas dos dois grupos relativas às competências cuja aquisição ao longo do primeiro ano de iniciação é essencial. Com efeito, em cada um dos grupos predominam as referências a competências auditivas (de índole melódica e rítmica), expressivas (nomeadamente o sentido frásico) e motoras (com especial enfoque na coordenação e aspectos posturais). Também no terceiro ponto incluído nesta temática – as estratégias que visam introduzir a utilização do peso do braço – verificamos que existe uma conformidade entre as respostas dadas pelos professores portugueses e de Leste. Com efeito, não só são

referidos os mesmos tipos de exercícios – isto é, com ou sem o piano – como também os exemplos dados pelos docentes dos dois grupos apresentam bastantes semelhanças entre si.

A existência de aspectos comuns às duas abordagens está também patente ao nível das audições. Através das respostas dadas, constatamos que a maioria dos professores portugueses e de Leste insere os alunos do primeiro ano como executantes em audições. Para além disso, verificamos ainda que existe uma tendência para levar os alunos a apresentarem-se acompanhados nestas primeiras experiências performativas.

Finalmente, encontramos também diversas semelhanças ao nível das respostas relativas à última temática focada: Avaliação. Antes de mais, é pertinente lembrar que, uma vez que a realização de testes de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação não é obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino onde leccionam os participantes nesta investigação, a pergunta que se prende com a importância da avaliação para o aluno considera unicamente a obtenção de uma classificação no final de cada período. Assim, apesar de no seio de cada grupo as opiniões respeitantes à referida importância se encontrarem semelhantemente divididas, os motivos que lhes são subjacentes são também eles idênticos entre os professores portugueses e de Leste. De igual modo, encontramos também uma relação de proximidade entre as respostas que se prendem com a aplicação dos critérios de avaliação. Em ambos os grupos parece existir uma tendência para considerar que essa aplicação é mais difícil no primeiro ano de iniciação do que no quarto. Para além disso, há também uma concordância ao nível dos motivos subjacentes às opiniões apresentadas, quer estas apontem no sentido de afirmar que a aplicação dos critérios de avaliação é mais, menos ou igualmente difícil no primeiro e quarto ano de iniciação. Identicamente, existem exemplos concretos de dificuldades sentidas ao aplicar tais critérios que são mencionados por elementos de ambos os grupos, os quais se prendem, essencialmente, com a desadequação dos mesmos às especificidades da aprendizagem instrumental no primeiro ano de iniciação e com a subjectividade envolvida na avaliação neste nível de ensino.

A par dos diversos exemplos acima citados – os quais evidenciam a existência de vários aspectos comuns às duas abordagens em causa – podemos também apontar algumas diferenças significativas entre as mesmas. Tais diferenças são relativamente poucas quando

comparadas com as semelhanças encontradas, e verificam-se maioritariamente no âmbito da primeira aula.

Com efeito, actividades como o reconhecimento auditivo de sons isoladas ou melodias conhecidas, o reconhecimento do carácter de diferentes peças e a reprodução de padrões rítmicos são única e exclusivamente mencionadas pelos professores de Leste. Para além disso, há por parte destes um maior recurso à imaginação do aluno nas actividades de exploração dos registos do instrumento. Este recurso é também recorrente nesse mesmo grupo ao nível das estratégias que visam a aquisição da forma da mão. Ainda no âmbito da primeira aula, outra dissemelhança encontra-se no facto de os professores de Leste desenvolverem um número visivelmente superior de actividades. A restante oposição que aqui nos apraz referir dá-se ao nível das audições. De facto, apesar de a maioria dos professores portugueses e de Leste tender a incluir os alunos do primeiro ano de iniciação em audições como executantes, as razões pelas quais o fazem são significativamente distintas entre os grupos.

Apesar das dissemelhanças acima apontadas, constatamos que existe uma maioritária concordância entre as respostas dadas pelos elementos de ambos os grupos às perguntas da entrevista aplicada.

5. Conclusão

Os resultados obtidos na presente investigação – por meio da aplicação de uma entrevista semi-estruturada especificamente concebida para o efeito – levam-nos a concluir que, no âmbito do ensino especializado da Música em Portugal, existe uma significativa proximidade entre as abordagens dos professores portugueses e provenientes da Europa de Leste ao primeiro ano de iniciação ao Piano. Com efeito, verificamos que existem predominantemente aspectos comuns a tais abordagens, não só no que toca a práticas, mas também no que se refere a concepções. No primeiro caso, referimo-nos ao facto de tanto os professores portugueses como de Leste: procederem à apresentação da estrutura e mecanismo do piano na primeira aula, darem primazia às actividades de exploração dos registos do instrumento, e orientarem as várias actividades dessa mesma aula de modo a que os alunos adquiram, desde logo, determinados conhecimentos; recorrerem a exercícios com e sem o piano tendo em vista introduzir a utilização do peso do braço; e incluírem os referidos alunos em audições como executantes. Já no âmbito das concepções referimo-nos: às semelhantes opiniões relativamente à importância que a obtenção de uma classificação periódica desempenha para o aluno, e relativamente ao grau de dificuldade inerente à aplicação dos critérios de avaliação; à coincidência entre os motivos subjacentes a tal grau de dificuldade; e ao facto de os professores portugueses e de Leste considerarem essenciais as competências auditivas, expressivas e motoras.

Como podemos ver, as evidências recolhidas apontam na direcção oposta à da opinião que havíamos constatado durante o nosso percurso formativo, segundo a qual as abordagens dos professores portugueses e de Leste ao ensino do Piano no nosso país são distintas. Com efeito, os resultados que aqui apresentamos evidenciam uma significativa proximidade entre as duas abordagens, nomeadamente ao nível do primeiro ano de iniciação. Assim, apraz-nos reflectir sobre os motivos que estarão na base da discrepância entre a opinião anteriormente constatada e os resultados obtidos. Eventualmente, essa opinião ter-se-á construído com base em constatações ocorridas em anos mais avançados de aprendizagem e não com base no que se verificava no nível aqui abrangido. De facto, é natural que com o passar do tempo a atenção dos alunos para as características do ensino dos diversos professores aumente, e por conseguinte aumente o diálogo com e troca de ideias sobre o assunto não só com os pares,

mas também com demais membros da comunidade educativa. Futuramente, a adaptação desta investigação a outros níveis de ensino poderá verificar esta hipótese.

Outra possível explicação para tal discrepância entre os resultados obtidos e a opinião constatada poderá residir no facto de esta última se relacionar, eventualmente, com domínios do processo de ensino-aprendizagem não focados na presente investigação. Ou seja, poderá estar relacionada, com o grau de exigência do professor para com o aluno – por exemplo, em termos da quantidade e qualidade do trabalho solicitado entre aulas – ou com a selecção do repertório atribuído, entre outros aspectos.

Colocamos ainda a hipótese de a opinião em causa poder ser influenciada pelo actual panorama pianístico internacional. Com efeito, muitos dos seus principais vultos provêm de países de Leste. Para além de detentores de distintas carreiras como concertistas, são também laureados em diversos concursos realizados um pouco por todo o mundo. Ora, a diferença em termos de projecção internacional verificada entre pianistas portugueses e de Leste poderá levar a que se crie – mesmo que de forma não reflectida – a ideia de que também a abordagem ao ensino por parte dos professores de tais nacionalidades é diferente. De facto, não só este contraste em termos de projecção internacional dos pianistas, mas também a existência de diferentes backgrounds ao nível do ensino do Piano – uma vez que nos países de Leste se estabeleceu, no início do século XX, uma escola pianística de cariz marcadamente nacional (Gondar, 2008) – poderá conduzir à opinião que fomos verificando ao longo do nosso percurso formativo.

Como explicar, então, a acentuada proximidade entre as abordagens dos professores portugueses e de Leste ao primeiro ano de iniciação no nosso país, evidenciada pelos resultados obtidos nesta investigação? Antes de mais, relembramos que nos estamos a referir a professores de “proveniências” distintas mas que ensinam no mesmo país e, consequentemente, no mesmo sistema de ensino. Este facto conduz-nos a duas explicações possíveis para a supracitada proximidade. Primeiramente, é importante salientar que apesar de a iniciação não se encontrar oficialmente estabelecida como Curso, podemos deduzir que exista de forma mais ou menos padronizada nos diversos estabelecimentos de ensino especializado da música em Portugal. Isto porque, ocorrendo com diferentes graus de formalidade, a comunicação entre os docentes que leccionam nestas instituições poderá

traduzir-se na adopção, por parte das mesmas, de idênticos princípios regedores dos cursos ministrados. Assim, a proximidade entre as duas abordagens poderá estar relacionada com esta relativa uniformização entre estabelecimentos de ensino. Adicionalmente, poderá também dever-se à eventual influência mútua – quer em termos de práticas como de concepções – resultante do contacto estabelecido diariamente entre os docentes. Note-se que aqui já não nos referimos à adopção de princípios semelhantes entre estabelecimentos de ensino, mas sim às repercussões a título individual. Para além, disso, apraz-nos ainda aludir ao “intercâmbio” de repertório que naturalmente poderá acontecer.

Paralelamente à inserção no mesmo sistema de ensino, a ampla difusão dos Mass Media que actualmente se verifica poderá também estar na base da proximidade constatada. Por exemplo, através da Internet é possível adquirir-se material didáctico proveniente de diversos pontos do globo. Este, ao ser utilizado nas aulas de Piano (ou outro instrumento), vai contribuir para que as abordagens de professores a leccionar em países distintos partilhem determinadas características.

Após a formulação de hipóteses explicativas para a referida proximidade entre abordagens, apraz-nos apresentar aquelas que são, na nossa opinião, as limitações da investigação realizada e apontar direcções para futuras pesquisas. Em primeiro lugar, realçamos que a abrangência de um maior número de participantes teria permitido uma melhor representação do universo em estudo. Assim, este será um aspecto a alterar em investigações que se venham a realizar posteriormente.

A par da abrangência de um número reduzido de participantes, devemos também apontar restrição da entrevista a quatro temáticas. Por um lado, porque a complexidade do processo de ensino-aprendizagem exige a reflexão sobre outras temáticas aqui não incluídas, como por exemplo a da motivação. Por outro, porque há a possibilidade de a opinião constatada ao longo do nosso percurso formativo se prender com aspectos não focados. Futuramente, de modo a otimizar os resultados obtidos – e, conseqüentemente, a respectiva discussão e conclusão – a investigação deverá apresentar uma maior abrangência em termos de temáticas consideradas.

Apesar da sua maioritária adequação às características da investigação desenvolvida – permitindo simultaneamente a orientação do entrevistador e o seguimento da linha de

raciocínio por parte do entrevistado – a base discursiva da estratégia metodológica adoptada (entrevista semi-estruturada) implicou que aspectos de índole prática fossem quase única e exclusivamente veiculados por palavras entre os dois intervenientes referidos. Referimo-nos, por exemplo, às actividades levadas a cabo na primeira aula ou aos exercícios que visam introduzir a utilização do peso do braço. Parece-nos, então, que no sentido de conseguir uma maior aproximação a aspectos de natureza prática envolvidos nas abordagens em estudo, a investigação futura deverá aliar à entrevista a observação (directa ou indirecta) das aulas leccionadas pelos participantes.

Não obstante as limitações acima mencionadas, a presente investigação contribui, no nosso entender, para o conhecimento de uma realidade actual no nosso país: a presença de docentes de diferentes nacionalidades nos estabelecimentos de ensino especializado da Música. Futuramente, uma perspectiva mais abrangente dessa mesma realidade poderá ser conseguida através da realização de estudos que se debrucem sobre as diversas abordagens existentes, não só ao nível de disciplinas de natureza prática (como é o caso das disciplinas de instrumento) mas também de índole teórica.

Adicionalmente, consideramos que, dando resposta às questões de investigação inicialmente colocadas, esta investigação concorre para um maior esclarecimento acerca da proximidade entre as abordagens em estudo, nomeadamente no que concerne ao primeiro ano de iniciação. Com efeito, segundo a opinião constatada ao longo do nosso percurso formativo tais abordagens são distintas. Ora, os resultados aqui apresentados permitem mostrar – através da identificação dos aspectos semelhantes e diversos ao nível das temáticas focadas na entrevista – que ambas são, afinal, bastante próximas.

Por fim, consideramos que a informação recolhida por meio das entrevistas realizadas se constitui como um contributo para o conhecimento acerca da iniciação ao Piano no nosso país. Isto porque, não obstante ter sido veiculada por uma pequena parcela dos docentes que aqui leccionam, permite ter uma perspectiva daquilo que são as suas práticas e concepções, designadamente no que concerne ao primeiro ano de aprendizagem.

Ainda em relação à iniciação musical formal, e em particular à iniciação ao Piano, é nosso desejo que a presente investigação venha a alertar os estabelecimentos de ensino e entidades competentes para a necessidade de a estabelecer oficialmente como Curso, tendo

em conta as especificidades do processo de ensino-aprendizagem da faixa etária englobada. Do mesmo modo, é nossa ambição que venha a constituir-se como um recurso didáctico para os docentes de Piano, uma vez que permite a experimentação e eventual adopção das estratégias descritas pelos participantes. Finalmente, manifestamos o nosso desejo de que a apresentação e a discussão de práticas e concepções aqui realizadas sejam o mote para uma reflexão pessoal, e colectiva, acerca do processo de ensino-aprendizagem do Piano nesta etapa basilar – o primeiro ano de iniciação.

Bibliografia

1 – Monografias

Bastien, J. (1977). *How to teach piano successfully*. Califórnia: General Words and Music Co.

Bettencourt da Câmara, J. (1987). *A música para piano de Francisco de Lacerda*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Borba, T. (1963). *Dicionário de música ilustrado*. Lisboa: Cosmos.

Brito, M., & Cymbron, L. (1992). *História da música portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Davidson, J. (2004). Music as social behaviour. In E. Clarke & N.Cook (Eds.), *Empirical musicology: aims, methods, prospects*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Freitas Branco, J. (1972). *Viana da Mota - Uma contribuição para o estudo da sua personalidade e da sua obra*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Frolova-Walker, M. (2001). Russian Federation (I, 1-3). In S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol.21). Londres: Macmillan.

Gerig, R. (2007). *Famous pianists & their technique*. Bloomington: Indiana University Press.

Gibbs, G. (2005). *Qualitative data analysis - Explorations with NVivo*. Nova Iorque: Open University Press.

Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Cascais: Princípia.

- Hentschke, L., & Souza, J. (2003). Apresentação. In L. Hentschke & J. Souza (Eds.), *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna.
- Hodges, D. (2006). The musical brain. In G. McPherson (Ed.), *The child as a musician. A handbook of musical development*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Jacobson, J. (2006). *Professional piano teaching - A comprehensive pedagogy textbook for teaching elementary-level students*. Los Angeles: Alfred.
- Lhevinne, J. (1917). Piano study in Russia. In J. Cooke (Ed.), *Great pianists on piano playing*. Filadélfia: T. Presser.
- Lhevinne, J. (1972). *Basic principles of pianoforte playing*. Nova Iorque: Dover.
- Luckesi, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Miell, D., MacDonald, R., & Hargreaves, D. (2007). *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, J. (2007). *Instrumental teaching*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico - Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neuhaus, H. (2008). *The art of piano playing*. Londres: Kahn and Averill.
- Pires, F. (1996). *Helena Costa: tradição e renovação*. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da Música. 1º Ciclo do ensino básico - Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação

Vasconcelos, A. (2002). *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa Instituto de Inovação Educacional.

2 – Artigos publicados em periódicos

Andrade, M., Araújo, R., & Weichselmabum, A. (2008). Critérios de avaliação em música - Um estudo com licenciados. *Revista Científica/FAP*, 3, 53-67.

Avrand-Margot, S. (2010). Le répertoire russe pour enfants. *La Lettre Du Musicien - Piano*, 24, 52-56.

Bonnaure, J. (2010). Les pianistes russes d'aujourd'hui. *La Lettre Du Musicien - Piano*, 24, 40-42.

Boucher, H., & Ryan, C. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal Of Research In Music Education*, 58(4), 329-345.

Baganha, M., Marques, J., & Góis, P. (2004). Novas migrações, novos desafios: a imigração do Leste europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 95-115.

Cardoso, F. (2008). O papel da motivação na aprendizagem de um instrumento. *Revista De Educação Musical*, 112(3), 8-11.

Clark, C. (2010). A natural link - The piano teacher and the very young child. *The American Music Teacher*, 60(1), 20-23.

Duval, J. (2010). La jeune génération issue de l'école russe. *La Lettre du Musicien - Piano*, 24, 42-43.

- Feliciano, P. (2010). Mais alunos no ensino especializado da música. *Boletim Dos Professores*, 18, 2-4.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Lessa, E. (2001). Eurico Thomaz de Lima, Compositor, Pianista e Pedagogo (1908-1989). *Revista De Educação Musical*, 111, 8-9.
- Ministério da Educação (2010). A música como opção formativa. *Boletim Dos Professores*, 18, 16.
- Renvoisé, N. (2010). La pédagogie russe vue par ses pianistes. *La Lettre Du Musicien - Piano*, 24, 45-50.
- Ryan, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology Of Music*, 32(1), 89-103.

3 – Teses/Dissertações

- Bastos, P. L. (2007). *As Sonatas e Sonatinas Para Piano Solo de Fernando Lopes-Graça*. Tese de Doutoramento em Música. Departamento de Comunicação e Arte – Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fonseca, S. L. (2005). *As Escolas De Piano Europeias - Tendências Nacionais Da Interpretação Pianística No Século XX*. Tese de Doutoramento em Música e Musicologia. Universidade de Évora, Évora.
- Gonçalves, C. L. V. F. (2006). *Obras Para A Infância De Eurico Thomaz De Lima - Os Duetos Para Piano*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga.

Gondar, R. M. V. (2008). *As Raízes Nacionais Na Metodologia Russa de Ensino Do Piano - Um Contributo Para A Busca De Uma Nova Pedagogia Em Portugal*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga.

Ribeiro, M. L. (2001). *Historial Pedagógico E Inovações De Vanguarda No Ensino De Piano*. Tese de Doutoramento em Música. Departamento de Comunicação e Arte – Universidade de Aveiro, Aveiro.

Vieira, A. (2003). *Ensino Especializado Da Música Numa Escola Privada - Centralidade(s) E Liderança Do Director Pedagógico*. Tese de Mestrado em Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga.

4 – Fontes cibernéticas

Manzini, E. (2004). *Entrevista semi-estruturada: análise de objectivos e de roteiros*. Acedido em: 22/09/2010, em: <http://www.sepq.org.br/IIIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>

5 – Partituras

Autores vários. (1991). *El pianista contemporaneo*. In F. Lavalla (Ed.). Madrid: Real Musical.

Bomtempo, J. D. (1979). *Elementos de música e método de forte-piano*. Lisboa: Direcção Geral do Património Cultural.

Lacerda, F. d. (1986). *Trente-six histoires pour amuser les enfants d'un artiste*. In J. Bettencourt da Câmara (Revisão). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes-Graça, F. (1969). *Álbum do jovem pianista*. Londres: Novello & Company Limited.

Lopes-Graça, F. (1999). *Música de piano para as crianças*. In Á. T. Lopes (Revisão). Lisboa: Musicoteca.

Lopes-Graça, F. (2006). *Duas sonatinas recuperadas*. In P. Bastos (Revisão). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nikolaev, A., Kissel, E., Natanson, V., & Stretenskaya, N. (s.d.). *Escuela rusa de piano*. In A. Nikolaev (Ed.). Madrid: Grupo Real Musical.

Teixeira Lopes, Á., & Dotsenko, V. (1994). *Manual de Piano*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do ensino Secundário.

Thomaz de Lima, E. (2005). *Gradual: para os pequenos pianistas*. In E. Lessa & A. Liberal (Revisão) Braga: CESC - Universidade do Minho.

6 – Documentos não editados

Cardoso, F. (2009). *Especificidades da aprendizagem musical*. Documento de apoio à Disciplina de Didáctica da Música I. Universidade de Aveiro.

7 – Legislação

Decreto nº5:465, de 9 de Maio de 1919. Diário da República - I Série.

Decreto nº18:461, de 14 de Junho de 1930. Diário da República nº136 - Série I.

Decreto nº18:881, de 25 de Setembro de 1930. Diário da República nº223 - Série I.

Decreto-Lei nº47:587, de 10 de Março de 1967. Diário da República nº59 – Série I.

Decreto-Lei nº310/83, de 1 de Julho. Diário da República nº149 - Série I.

Decreto-Lei nº344/90, de 2 de Novembro. Diário da República nº253 - Série I.

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República nº15 - Série I-A.

Portaria 691/2009, de 25 de Junho. Diário da República nº121 - Série I.

8 – Software

NVivo8, Copyright © 2008 QSR International Pty Ltd.

Anexos

Anexo 1 – Grelha analítica

Grelha analítica

Primeiro ano de iniciação ao Piano	
Problemáticas	Dimensões
Primeira aula	<ul style="list-style-type: none"> Quais as actividades realizadas; Apresentação do Piano ao aluno: se e como é realizada;
Competências	<ul style="list-style-type: none"> Competências que o aluno deverá ter adquirido no final do ano; Como é explicada a postura da mão; Exercícios utilizados visando a introdução da utilização do peso do braço;
Audições	<ul style="list-style-type: none"> Tendência dos professores para incluir os alunos em audições como executantes; Motivos subjacentes a essa tendência;
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Concepção dos professores acerca da importância que a avaliação tem para os alunos; Aplicação dos critérios de avaliação: concepção dos professores acerca do grau de dificuldade inerente à aplicação dos critérios de avaliação (comparativamente ao que se verifica ao nível do quarto ano de iniciação); exemplos de dificuldades sentidas no processo de aplicação dos critérios de avaliação;

Anexo 2 – Guião da entrevista

Entrevista (Guião)

Nota inicial: Ao longo da presente entrevista, tenhamos sempre em mente um aluno que ingressa pela primeira vez no ensino formal do piano simultaneamente ao primeiro ano do ensino genérico, portanto, com seis anos de idade (ou cinco anos de idade, no caso dos alunos cuja data de aniversário é posterior ao início do ano lectivo a que nos referimos).

A) Uma vez que vamos falar sobre o primeiro ano de iniciação, a primeira pergunta que lhe coloco refere-se à primeira aula que o aluno frequenta.

A1) Regra geral, em que consiste essa aula?

B) Façamos agora de competências (considerando que competências são capacidades).

B1) Quais as três competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano?

B2) Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?

B3) Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?

C) Passemos agora à temática das audições.

C1a) Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?

C1b) Porquê?

D) Finalmente, façamos da avaliação dos alunos.

D1a) Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?

D1b) Porquê?

D2a) Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste 1º ano de iniciação é mais difícil, menos difícil ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?

D2b) Porquê?

D2c) Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?

Anexo 3 – Documento destinado à caracterização dos participantes

Documento destinado à caracterização dos participantes

Todos os professores

Sexo: F ☐ M ☐

Idade: ____

Anos de serviço como professor(a) de piano: ____

Níveis que lecciona no presente Ano Lectivo (2010/11): _____

Apenas para preenchimento pelos professores de Leste

Tempo de permanência em Portugal (anos): ____

Anos de serviço como professor(a) de piano em Portugal: ____

Anexo 4 – Comprovativo de autorização

Autorização (gravação áudio e captação de imagem)

Eu,

_____, participante como entrevistado no Projecto Educativo desenvolvido por Raquel Machado, declaro ter sido informado acerca do propósito puramente académico/científico deste trabalho, e autorizo a gravação áudio da entrevista/captação de imagem (riscar o que não autoriza).

_____, ____ de _____ de 2010

(rubrica do entrevistado)

Código de entrevistado: _____

Autorização (gravação áudio e captação de imagem)

Código de entrevistado: _____

Autoriza:

- Gravação áudio
Sim ☐
Não ☐

- Captação de imagem
Sim ☐
Não ☐

Anexo 5 – Transcrição da entrevista realizada ao professor A

Professor A

Nota inicial: Ao longo da presente entrevista, tenhamos sempre em mente um aluno que ingressa pela primeira vez no ensino formal do piano simultaneamente ao primeiro ano do ensino genérico, portanto, com seis anos de idade (ou cinco anos de idade, no caso dos alunos cuja data de aniversário é posterior ao início do ano lectivo a que nos referimos).

A) Uma vez que vamos falar sobre o primeiro ano de iniciação, a primeira pergunta que lhe coloco refere-se à primeira aula que o aluno frequenta.

A1) Regra geral, em que consiste essa aula?

Professor A: Para já, apresento-lhes o piano como se fosse um personagem qualquer. Deixo que eles o vejam por dentro, que abram o tampo, que investiguem o piano. Apresento-lhes a parte do teclado, e deixo que eles experimentem também, desde as notas mais graves até às notas mais agudas, fazendo clusters com eles, pequeninas coisas. Faço também alguns pequenos exercícios de relaxamento dos braços, de deixar cair. Também falo do pulso. Mas tudo coisas muito pequeninas. Têm que ser momentos muito curtos pois eles são muito pequeninos e perdem a concentração muito rapidamente. Por isso tem que ser tudo bastante rápido. Depois também depende das crianças: há crianças que absorvem muito rapidamente aquilo que lhes é transmitido e outras que não; há crianças que são capazes de estar sentadas no banco, e outras que entretanto já estão de joelhos ou já estão debaixo do banco. Temos que nos adaptar à maneira de ser de cada um deles. Portanto, é isso que eu faço basicamente. Quando são crianças que se conseguem concentrar o mínimo: apresento-lhes o teclado, faço alguns exercícios de relaxamento dos bracitos, do pulso, mas sem estar muito preocupada com a posição nem nada disso. Não posso estar, nem nas primeiras aulas.

A) Falemos agora de competências (considerando que competências são capacidades).

B1) Quais as três competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano?

Professor A: O sentido de pulsação: é muito importante que eles tenham e nem todos o

conseguem compreender bem no final do primeiro ano de iniciação. Tenho alunos que compreendem logo no final das primeiras aulas e outros que andam às vezes três anos para entender o que é isso da pulsação. Tenho uma aluna que está no quarto ano de iniciação e ainda tem dificuldade em entender isso da pulsação. Mesmo ao tocar, ela não sente interiormente o que é a pulsação. Chegamos a fazer aqui alguns exercícios a marchar. Marchávamos para um lado e para o outro: primeiro eu e ela, depois ela sozinha. E ela ao marchar conseguia, mas ao tentar pôr para o piano aquilo que tinha feito com o corpo não conseguia. E ainda hoje tem algumas dificuldades. Portanto, a pulsação eu acho que é importantíssima. Aliás, faz parte de nós. Todos nós devemos sentir e ter a consciência acerca do que é a pulsação, quando é que é um bocadinho mais depressa ou um bocadinho mais devagar. Eu acho que o sentido da pulsação é uma das principais competências. O que eu também tento fazer, no final do primeiro ano de iniciação, é... Fazer com que a criança consiga relaxar. É muito importante o relaxamento dos bracinhos e do pulso, principalmente. Por exemplo, essa menina hoje ainda tem alguma dificuldade a esse nível. São casos esporádicos, mas às vezes muito complicados de se resolver. Porque todos os meninos que começaram no mesmo ano que ela conseguiram ultrapassar isso. Ao fim de um ano... Mas ela, para já, estudava muito pouco. Alguns são apologistas de que a criança não precisa de estudar na iniciação. Eu acho que deve. Mesmo no primeiro ano de iniciação, deve começar a ter métodos de estudo. Essa menina não estudava nada, nem tinha vontade. Tinha um órgão pequenino em casa, mas não estudava nem os pais a incentivavam muito ao estudo. E como ela tinha todas aquelas dificuldades de pulsação e de relaxamento, as coisas complicaram-se um bocado. O que eu também considero muito importante é que as crianças fiquem já com algumas noções do direccionamento frásico. Não é no sentido da leitura, porque eles ainda nem sabem ler. No final do primeiro ano é que começam a aprender a ler qualquer coisa mesmo na escola, apesar de aqui, por irem vendo aquelas bolinhas, começam a saber mais ou menos onde é que elas estão colocadas no teclado. Mas não me preocupa que as crianças não consigam ler no final do ano. Não tenho qualquer tipo de preocupação nesse sentido. O que me importa é que o aluno consiga perceber que há uma frase que é aqui é um bocadinho mais forte e ali um bocadinho mais piano. Eu faço muito uma analogia com as frases faladas. Bem, uma frase tem sempre que terminar, não é? Ela tem um princípio, meio e fim. E muitas vezes as crianças não compreendem o que é isso do final de frase, de terem que fazer um bocadinho mais piano da penúltima nota para a última. Então eu dou-lhes uma ideia de como nós dizemos as palavras. Por exemplo, eu uso muitas vezes a palavra “casa” [diz “caaasa”] para a criança entender que é “mais, menos” [diz “maais”, “menos”]. E eles lá vão ouvindo tantas vezes a “casa”... Porque eu pergunto: “Tu dizes ‘casá’? Não

dizes, pois não? Então como é que dizes?”. E eles respondem “casa” [com a última sílaba mais leve]. Portanto, eu acho que também é muito importante, para a criança, o sentido frásico. Relacionado com as competências, devo falar-lhe sobre as aulas em conjunto, mais precisamente em grupos de dois alunos. Há professores que não gostam muito da ideia. Mas no ano passado eu tive pela primeira vez aqui na escola. Houve crianças em que eu notei um avanço enorme comparativamente a quando estavam a ter aulas individuais. Por exemplo, havia duas alunas minhas que tinham aulas ao mesmo tempo. Uma tinha uma facilidade incrível de leitura e a outra o oposto. Porém, a segunda aperfeiçoava muito a posição dos dedos e a primeira, que tinha muita facilidade de leitura, não. E então, o que é que aconteceu? A menina que tinha mais dificuldades de leitura esforçava-se imenso. E hoje está no primeiro ano do Básico e conseguiu ultrapassar, durante o ano passado, imensas dificuldades que tinha quando estava a ter aulas sozinha. Porque ali ela observava a outra aluna. E eu também fazia com que elas se elogiassem mutuamente. Elas iam interagindo uma com a outra. Foi muito interessante o que aconteceu com aquelas duas crianças. Houve outras que também tiveram aulas ao mesmo tempo e eu não notei este crescimento tão grande.

B2) Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?

Professor A: Eu digo-lhes que é como se eles estivessem a segurar uma bola, uma bola que coubesse na mão deles [mostra a mão em posição concava]. Essa é uma das maneiras. Também posso pedir que eles deixem o braço caído. Depois, ao levantarem-no, a mão já fica com a postura correcta. Só que depois, ao partir daqui [mostra posição da bola] para o tocar, não dá, porque a criança não consegue controlar [mostra dedos esticados]. O que acontece é que quando eles tocam um dedo levantam os outros todos. Mas isso depois, aos bocadinhos, vai andando. Mas é basicamente assim: imaginando que têm uma bola na mão; e que o braço vai levantando e já deixa a mãozinha na com a postura desejada, que depois cai no teclado.

B3) Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?

Professor A: Eu considero a utilização do peso do braço muito importante, e realmente é um dos primeiros aspectos de que eu falo às crianças. Começo por fazer exercícios fora do teclado. Estes podem passar por a criança sentir que está a relaxar o braço na minha mão, imaginando que esta é um cabide: eu peço que eles coloquem a sua mão sobre a minha e deixem o braço caído, isto é,

pendurado no cabide. Faço isto com ambos os braços para que os alunos percebam o que é o peso do braço. Claro que as crianças têm mais facilidade num braço do que no outro – aliás, todos nós temos. Há também outros exercícios. Um deles consiste em elevar os braços e deixá-los cair sobre o corpo. Após este exercício, as crianças fazem o mesmo, mas sentadas no banco do piano. Posteriormente, passamos para o teclado. Primeiro peço ao aluno que deixe cair a mão, com todo o peso do braço, sobre o teclado, sem me preocupar com as notas que ele vai tocar. Este trabalho é feito com uma mão de cada vez. Depois de realizar estes exercícios, passamos à utilização do peso do braço só com um dedo. Eu opto sempre pelo terceiro dedo, pois é a parte mais central da mão e que por isso a equilibra melhor. Posteriormente começo a introduzir os outros dedos: o segundo, depois o primeiro, e só no fim recorro ao quarto e ao quinto. Portanto, é este tipo de trabalho que faço, sempre com os braços em separado.

Entrevistador: Permita-me fazer-lhe uma pergunta adicional. Costuma dar a estes alunos obras de autores portugueses?

Professor A: Sim. Costumo usar aquele que o professor Álvaro Teixeira Lopes escreveu em conjunto com o professor Vitali: gosto de retirar de lá algumas pecinhas, e interessa-me a sequência que os autores fazem da aprendizagem. Nós aqui no Conservatório temos a preocupação de arranjar, para cada nível de aprendizagem, pelo menos uma peça de autor português.

B) Passemos agora à temática das audições.

C1a) Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?

Professor A: Levo alguns. Nós aqui no Conservatório temos audições de classe e também fazemos fazemos audições dentro da área do Piano: se há várias colegas que estão aqui no mesmo dia, fazemos entre professoras da mesma disciplina. E é isso. Quando são crianças do primeiro ano de iniciação, normalmente não as pomos a tocar numa sala maior. Também podemos pôr: no anfiteatro ou na sala polivalente. Também podemos fazer audições na sala de aula. Esta, por exemplo, é ótima porque é grande. Portanto, não é muito fácil por uma criança tão pequenina... Não a coloco a tocar sozinha. O que eu faço muitas vezes é pô-la a tocar comigo: eu faço a parte do acompanhamento e a criança toca, nem que seja apenas uma notinha em cada mão. E as crianças ficam bastante felizes quando tocam em audições. E isso também as motiva bastante.

Entrevistador: Quer dizer que não é muito frequente incluir estes alunos nas audições como participantes?

Professor A: Depende da criança. Se for uma criança que tenha adquirido algumas competências, aí coloco-a numa audição. Mas também posso pôr uma criança que não quer estudar nada, que não tem muito interesse. Então nós fazemos um pequeno jogo com ela, e dizemos: “Olha, não tens andado a estudar nada, não tens estado nada interessado, mas eu vou pôr-te à mesma numa audição, e nós vamos ver o que tu vais conseguir fazer nessa audição. Isto porque às vezes os obstáculos também são bons para a criança conseguir avançar, pois levam-na a estudar. Isso depende muito da criança e do que ela tenha desenvolvido até um certo ponto do ano. Acho que não devemos dizer “não pomos” ou “pomos”. Depende de vários factores: depende da motivação, depende de se a criança gosta de tocar na aula e se consegue concentrar-se. Se ela não conseguir concentrar-se num primeiro ano, não vou pô-la a tocar numa audição. Depende de vários factores.

C1b) Referiu que um dos motivos pelos quais leva alunos desse ano às audições é pelo facto de se criar as mesmas criarem motivação. Existem outros motivos pelos quais toma essa decisão?⁶⁵

Professor A: Insiro porque é importante. Aliás, este tipo de ensino é mesmo para que as pessoas se apresentem em público. Faz parte de um curso de música aprender a apresentar-se em público. Todos nós sabemos que isso faz parte do seu crescimento, como alunos, aqui na escola.

C) Finalmente, falemos da avaliação dos alunos.

D1a) Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?

Professor A: A avaliação que nós damos aos pequeninos, até aos nove anos, é qualitativa. Eu acho que é importante que as crianças toquem em testes e recebam uma classificação no final do período. Também na escola eles fazem testes e recebem classificações no final de cada período. E o Conservatório é uma escola, eles têm que perceber isso. Às vezes eles pensam que isto não é

⁶⁵ Este enunciado, formulado de acordo com o decurso das observações do professor A, substituiu o inicialmente definido para a pergunta C1b sem prejuízo dos objectivos para ela determinados.

bem uma escola, mas sim uma ocupação de tempos livres. E também há pais que pensam assim. Então, fazer testes e receber uma classificação é importante para as crianças terem a noção de um certo sentido de responsabilidade, sentido este que têm que começar a adquirir desde pequeninos. Quanto à avaliação deles, agora já é afixada, mas antes era apenas transmitida verbalmente. Nós tínhamos uma ficha para cada criança e apresentava-no-la aos pais. Mas desde o ano passado começou a ser afixada mesmo lá em baixo, nos placards do hall de entrada do Conservatório. E não é a avaliação dos testes que sai: é a avaliação do final do período. Eu também acho importante que as notas sejam apresentadas lá em baixo, que sejam expostas, para que... Não é para os miúdos fazerem comparações com as outras crianças, se bem que eles às vezes façam isso. É importante para que a criança tenha a consciência de que aquilo que ela fez vai sair ser afixado nos placards e assim queira melhorar o mais possível para que a classificação dela seja melhor do que aquela que anteriormente saiu. Imaginemos que o aluno recebe uma nota razoável, mas o próprio professor lhe diz que se ele tivesse estudado mais um bocadinho a classificação poderia ter sido mais elevada. Então, o facto de receber uma classificação e de esta ser afixada é importante para haver uma maior motivação, uma maior preocupação por parte da criança para estudar mais.

D1b) Porquê? ⁶⁶

D2a) Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste primeiro ano de iniciação é mais difícil, menos difícil ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?

Professor A: Eu acho que é mais difícil avaliar no primeiro ano de avaliação. Porque mais para a frente os alunos já têm outro tipo de experiência, outra capacidade de compreensão, e isso traduz-se naquilo que eles conseguem tocar. No primeiro ano de iniciação, nós não conseguimos avaliar alguns desses critérios de avaliação da mesma forma que avaliamos no último ano. Portanto, é mais complicado avaliarmos no primeiro ano de iniciação.

D2b) Porquê?

Professor A: Professor A: Eu acho que é mais difícil porque nós temos várias etapas a cumprir, ou a seguir, para que a criança consiga tocar da maneira que nós achamos que ela o deve fazer. E às

⁶⁶ A pergunta D1b não foi colocada uma vez que a sua resposta foi dada pelo professor A em D1a.

vezes esses objectivos são tão pormenorizados, que nós não nos devemos preocupar muito com uma determinada característica ou com um determinado objectivo que pretendemos atingir.

Entrevistador: Pois, entendo. Isto falando dos objectivos, certo?

Professor A: Certo.

Entrevistador: Compreendo. Mas centremos agora a nossa atenção especificamente nos critérios de avaliação. Falou-me do facto de os alunos, nesse nível inicial, não estarem ainda muito desenvolvidos, e por isso, ser difícil aplicar determinados critérios. É aí que, na sua opinião, reside a dificuldade de aplicar os critérios de avaliação no primeiro ano de iniciação?

Professor A: Sim. Não vejo mais nada que a possa explicar.

D2c) Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?

Professor A: Bem, não há critérios especificamente definidos pelo Departamento para o primeiro ano de iniciação, mas sim para a iniciação em geral, isto é, para os quatro anos. Então, recorrendo a esses critérios, considero mais difícil pôr alguns desses factores em prática com as crianças pequeninas. Porque o que nos interessa, no final de um quarto ano de iniciação, é que as crianças consigam colocar a mão no teclado com uma posição correcta. Isso no primeiro ano é bastante complicado e há crianças que têm mais dificuldades do que outras na articulação, na questão do peso... Um dos critérios é que as crianças compreendam o peso do braço no teclado. Isso nós tentamos fazer no primeiro ano, mas concretizar mesmo às vezes não é possível. Ou seja, penso que a maior dificuldade que há consiste seleccionar quais dos critérios utilizar na avaliação desses alunos, quais os que faz sentido utilizar.

Anexo 6 – Transcrição da entrevista realizada ao professor B

Professor B

Nota inicial: Ao longo da presente entrevista, tenhamos sempre em mente um aluno que ingressa pela primeira vez no ensino formal do piano simultaneamente ao primeiro ano do ensino genérico, portanto, com seis anos de idade (ou cinco anos de idade, no caso dos alunos cuja data de aniversário é posterior ao início do ano lectivo a que nos referimos).

A) Uma vez que vamos falar sobre o primeiro ano de iniciação, a primeira pergunta que lhe coloco refere-se à primeira aula que o aluno frequenta.

A1) Regra geral, em que consiste essa aula?

Professor B: Bem, a um aluno que vem pela primeira vez, eu mostro o funcionamento do Piano. Isto porque há crianças que nunca viram um, que nunca tiveram contacto com este instrumento. Brinco com eles e procuro mostrar-lhes sons imaginativos: comparo os sons do piano aos animais, mostro-lhes o passarinho onde é, por exemplo. Por vezes, eles querem experimentar logo os pedais, têm essa curiosidade. Então, começam a ver que o som se altera quando os usam. Portanto, isto para dizer que eu exploro a sonoridade. E tento cativá-los procurando as sonoridades do instrumento. Depois disso eles contam uma história. No princípio eu ajudo com o “Era uma vez...” mas lá para o meio eles já começam a dizer: “E veio o lobo...” [simula tocar de modo enérgico nos graves do teclado]. Eu penso que a primeira aula tem que ser assim. Não pode ser logo “Olha, vamos lá, faz isto, faz aquilo”, senão coitadinhos.

Entrevistador: Não começa, portanto, a falar na postura?

Professor B: Não, nada disso, nada disso. Eu abordo a postura, mas de uma forma a brincar. Nesta idade, o aluno não tem noção da descontração, do relaxamento dos ombros. Então eu digo: “Faz assim com os ombros, puxa-os até às orelhas! Agora larga. O que é que sentiste?”. Portanto, brinco com o aluno para que ele possa sentir a parte física relaxada. E isso é muito importante. Porque se uma pessoa diz “Agora senta-te”, como ele nunca esteve sentado ao piano fica tenso. E se uma pessoa diz “Agora põe a mão no piano”, eles ficam logo assim [mostra mão bastante tensa]. Para além disso, fazem o pêndulo, a marioneta... Portanto, na primeira aula o que faço é

essencialmente isto.

Entrevistador: Então, se bem percebi, não trabalha tanto a questão da postura mais o relaxamento.

Professor B: Exacto. E se eles tiverem um bom relaxamento, depois conseguem uma boa postura. O problema é quando eles não têm esse relaxamento, pois este é a base de tudo. Mas isso tanto faz ser um aluno grande ou um aluno pequeno. As pessoas às vezes esquecem-se do relaxamento, e se ele não estiver lá, as coisas tornam-se difíceis.

B) Falemos agora de competências (considerando que competências são capacidades).

B1) Quais competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano?

Professor B: Auditivas, sem dúvida, motoras e expressivas. Em relação às auditivas tento, desde a primeira aula, que o aluno procure o som. Depois, passa pela descontração e relaxamento do corpo, ou seja, a competência motora. E trabalho com eles como encontrar uma determinada postura e um determinado movimento para obter um determinado som. Está tudo interligado: a parte motora com a sonoridade. Mas é óbvio, que a auditiva é a que prevalece mais, porque se eles não ouvem... E depois há a expressiva, mais para o final do ano, mas nem sempre se consegue porque eles ainda estão muito... Isso tem a ver com a competência motora: se ela não está desenvolvida, dificilmente eles conseguem passar para a competência expressiva. Portanto, isso depende do aluno. Há uns que amadurecem mais rapidamente, e outros que só no ano seguinte é que o conseguem.

Entrevistador: Portanto, a primeira competência que tem que estar presente no final desse ano é a auditiva?

Professor B: Sim, é procurar que eles não toquem nada sem saberem o som que vão obter com o movimento que fazem. Daí a primeira aula consistir na exploração do piano e do seu som mas, sem esquecer, de uma forma relaxada e mais natural possível.

Entrevistador: E “saber” esse som é saber com que dinâmica vai soar?

Professor B: Sim, *forte e piano*, graves e agudos também, se é lento ou rápido. Não mais do que isso.

Entrevistador: Entendo. E em termos motores, segundo compreendi, a principal competência é conseguir o relaxamento.

Professor B: É, porque eles a partir daí fazem tudo.

Entrevistador: E relativamente à postura da mão. Considera-a importante?

Professor B: Eu explico. Quando eu tenho um aluno que está a iniciar eu não estou a dizer “Olha, o primeiro dedo é aqui e o quinto dedo é ali”, senão eles ficam ainda mais crispados do que um gato. O que eu digo é o seguinte: “Ora põe-te de pé. Repara na nossa mão. A nossa mão está assim [mostra mão na posição natural]. Então pronto, é assim que tens que pôr a mão no piano. Não tens que fazer mais nada. Está tudo no sítio.”

Entrevistador: Então, pelo que me está a dizer, também considera que no final desse ano eles tenham essa postura formada.

Professor B: E eles conseguem se o professor incutir, desde o início, essa posição de relaxamento.

Entrevistador: Pois, e por acaso esse é um tema que eu vou procurar que aborde com maior mais à frente. Ao nível das competências expressivas, já me disse que nem todos conseguem atingi-las. Mas quais são as metas que coloca para esse ano?

Professor B: O que eu procuro é que num simples “dó-ré-mi-fá-sol” eles tenham expressividade. Procuro que não pensem digitalmente. Por isso é que é muito importante que as competências auditivas estejam o mais desenvolvidas possível nessa fase, pois, caso contrário, a expressividade não lhes diz nada: se eles não estão a ouvir... Portanto, ter um gesto para que um simples “dó-ré-mi-fá-sol” tenha uma nuance em termos de dinâmica, por exemplo. No método russo, que é um método do qual eu gosto bastante, as peças começam logo desde o início com a articulação, coisa que eu não vejo acontecer em mais lado nenhum. Thompson para mim é zero, tudo o que seja assim é zero, porque só tem notas. E nesse método russo há uma ligadura entre duas notas, e

depois aparece um pontinho, e numa extensão de duas oitavas. Ou seja, o aluno não está ali cingido somente à oitava. Isso é muito limitador. Então, mostro-lhes como é que a ligadura da frase tem que soar. É como quando nós falamos: a ligadura é o início, é quando começamos a falar; e depois, no final, tal como não acentuamos as últimas sílabas das frases ao falar, também não vamos acentuar as últimas notas ao tocar. Ora, isso pressupõe um gesto. Então eu trabalho com eles de modo a que no final do ano eles olhem para a partitura e saibam que a parte visual pressupõe um gesto, e que este tem como consequência um som.

Entrevistador: Falou do método russo. Costuma utilizar esse método?

Professor B: Eu não ensino segundo um método, sou franca. Durante estes anos todos, eu vou experimentando. Uma pessoa vai experimentando e vai-se identificando mais com uns métodos do que com outros. Gosto muito deste método russo que aqui tenho. Repara como é que ele começa: a mão direita, as duas mãos. E vai de encontro àquilo que eu falei sobre a postura natural. E repara que já abrange muito na extensão do teclado. Eu gosto disto. Depois já começa a alternância das mãos. Esta aqui é basicamente uma escala, que uma menina de três anos faz isto percorrendo as notas com o mesmo dedinho, mas por causa do acompanhamento já faz música. Depois, mais à frente, aparece o *leggato*. Isto vai sendo progressivo. Mas aquilo com que eu mais me identifico é com a postura natural da mão nele implícita. E já tens a articulação. Ou seja, também me identifico com a forma progressiva com que o aluno tem que adquirir as tais competências motoras. E daí depois não ser difícil avaliar: se há uma forma sequencial de ensino também...

Entrevistador: E como é que teve acesso ao livro com o método?

Professor B: Tenho um que o professor Vitali Dotsenko me deu, e que foi escrito em conjunto como professor Álvaro Teixeira Lopes. Já este, quem mo deu foi uma colega russa.

B2) Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?

Professor B: Primeiro faço aquele exercício do pêndulo. Depois digo: “Agora atira o braço para o piano, imaginando que o cotovelo está morto.” Eu quando digo “morto”, eles depois já sabem o que é: quando está morto é porque está completamente relaxado. E depois digo: “Agora sente

o"... É sempre com o terceiro dedo, nunca faço com outro dedo. E faço com o terceiro dedo porque é o dedo que está a meio e que dá equilíbrio à mão, como a coluna de uma casa. Por isso eu digo: "Faz isso sempre com o terceiro dedo. Deixa cair o braço morto em cima das teclas." E eles conseguem. É muito raro o aluno que não o faz. Quando comecei a dar aulas, em noventa e quatro, pronto, usava mais o exemplo da laranjinha e da maçãzinha. Mas depois, com o passar dos anos, percebi que isso não é o principal e que não é por aí que eles conseguem melhores resultados. Isso até lhes dá alguma preocupação porque eles não deixam de tirar a laranjinha. Acho que isso vai dar ao mesmo do "este dedo aqui, aquele ali". No fundo, com essa ideia da laranja, o que se procura é a correcta postura da mão. Eu acho que a postura natural é o mais indicado. E digo: "Repara: não estás assim nem assim. Estás assim [mostra mão caída ao lado do corpo]. Então, é assim que tens que pôr a mão no piano. Não tens que fazer mais nada."

B3) Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?

Professor B: Eu peço ao aluno para ele tocar com o terceiro dedo - que é aquele que melhor equilibra a mão - numa nota e deixá-lo lá. Depois eu faço tipo yoga e peço para eles relaxar os ombros, e automaticamente estes descem. Depois pergunto: "Estás relaxado?". Se estiver, eu peço que solte o cotovelo, e ele solta. E é isto que eu quero. Entretanto, ele continua só com o terceiro dedo na tal tecla. Depois eu digo que tem que segurar o pulso. É então que pergunto onde está a sentir o peso. Aí, ele anda à procura daquilo que está a sentir, e acaba por dizer "Aqui" [aponta para o terceiro dedo]. Há ainda outro exercício. O aluno põe-se de frente para a parede e eu digo para ele fazer como eu. Primeiro, relaxar os ombros. Depois digo para fazer isto [inclina-se para a parede e fica apoiada nas palmas das mãos, estando os braços dobrados]. Então eu pergunto onde é que ele está a sentir o peso, e ele responde que é na palma. A seguir, eu digo: "Agora transfere esse peso para aqui, para a ponta dos dedos, assim [exemplifica]. Pronto. É esse peso que tu tens que sentir quando estiveres a tocar." E eles fazem automaticamente no piano. Nem é preciso explicar mais. O que acontece é que eles transferem a parede, vertical, para o piano, horizontal. É bestial. Quando eu quero que eles consigam um forte mais apoiado, digo-lhes para fazerem este exercício na parede. E quando eles vêm para o piano, fazem-no logo.

C) Passemos agora à temática das audições.

C1a) Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?

Professor B: Muito. Tem que ser. Eu já estive noutros lugares que nem fazem audições. Aqui está sempre a fazer-se actividades. E isso, é muito importante para os alunos, saber que há dinâmica na escola, porque, senão, é de casa para a aula, da aula para casa, e não passa disso. E eles perdem a vontade. Para que é que vão estudar se ninguém os ouve? Então aqui é assim: há audições de classe, como há em todas as escolas; há as de grupo, que são, por exemplo, as audições de teclas. E eles sabem que assim que estiverem prontos vão tocar na audição. E depois ainda há as temáticas: do Natal, do Carnaval. Eu, dentro da minha classe, também faço as audições temáticas. Por exemplo, eles vêm fantasiados no Carnaval e eu faço um concurso de máscaras com prémios que podem ser cd's ou partituras. Para eles é uma motivação. Eles sabem que os pais vão à festa deles, vão vê-los tocar. Às vezes faço a dois pianos: eles tocam num piano e eu no outro, faço uma improvisação com eles. E fica logo... Parece que eles estão a tocar um concerto. Os pais gostam, eles sentem-se motivados. Nesta idade, eu nunca os deixo tocar sozinhos. Nunca. Por vezes ponho os colegas a tocar com eles. Às vezes tocam juntamente com um cd que eu tenho de instrumentos Orff. Eu acho que é muito importante escolher o tipo de música que se vai levar a estas audições... Primeiro, as audições nunca passam de uma hora, porque assim sabe a pouco e bom. Sabem que não demora muito e vêm. E isso para as crianças é muito bom. E depois não vêm só os pais: vem o avô, o tio, o irmão, o primo, para ver o que ele já sabe tocar. No Natal a audição é à luz da vela, e todos os alunos tocam. É a minha festa preferida, porque eles estão num cenário de Natal. É sempre à noite e há velas por todo o lado. E consegue-se perceber que as crianças estão a usufruir enquanto tocam, estão envolvidas no ambiente. E eles vêem-se todos. As minhas audições começam sempre com o mais pequenino, que tem três anos, aliás, de três anos tenho dois, e depois vai sempre por ali a cima. Porque muitos pais não são entendidos. Não é não serem entendidos. Não têm a noção da música clássica nem de música nenhuma. Apenas inscrevem os filhos porque o ensino é gratuito, e porque pensam "Para o meu filho não andar na rua ponho-o aí". E com as audições estruturadas desta maneira, eles conseguem perceber a evolução: o que é que se toca no primeiro ano, no segundo e por aí fora. E começam a pensar: "O meu filho quando estiver no terceiro ou quinto grau já vai tocar assim".

Entrevistador: Estou a perceber. Então, coloca os alunos do primeiro ano de iniciação a tocar nas audições, primeiro por uma questão de motivação?

Professor B: Completamente. E também faço aulas colectivas. Eu faço testes de avaliação mas não lhes chamo testes, chamo-lhes "aula colectiva", que é mais *soft*. E misturo os mais velhos com os

mais novos. Essas aulas são gravadas, muitas vezes, porque no final, antes de o ano acabar, eu vejo um filme com eles. Assim, se tiver material, o que vemos é a evolução deles desde o início. Eles ficam assim, muito estarecidos a olhar. E isso é tão bom, pois eles começam a ver toda a evolução que fizeram. Ou se a maioria está a tocar pecinhas clássicas, vemos um filme do Mozart. E tem que ser assim, há que dinamizar. Porque antes não era assim. Mas eu tive uma professora que era assim, que nos levava a concertos. Eu também fiz isso, antes de o meu filho mais velho nascer. Havia um concerto, e lá ia eu, com o carro cheio; depois ia levá-los às suas casas, tipo capelinhas. Eu acho que isso é muito motivador: a maioria dos alunos dessa classe fez o percurso até ao oitavo grau.

Entrevistador: Então se me pudesse dizer “Eu levo os alunos do primeiro ano de iniciação a tocar em audições porque...”, o que me responderia? Primeiro, como já percebi com pela sua resposta, porque é uma fonte de motivação. Há outras razões que possa referir?

Professor B: É uma fonte de motivação, é um reconhecimento para eles próprios de que são capazes. Porque se eles não se apresentam não sabem se sabem tocar ou não. No fundo, é uma auto-confiança que isso gera. Portanto, é uma bola de neve: auto-confiança, auto-estima, motivação. É tudo assim em mais. E também é importante para os pais. Alguns não têm ideia nenhuma do que é tocar. E assim eles vêem os outros e... é engraçado, que isso se reflecte nas notas de avaliação que dou, e isto hoje em dia os pais estão sempre contra o professor... Eu nunca tive, e espero nunca vir a ter problemas com as notas que dou, e acho que isso se deve ao modo como eu lidero as audições. Os próprios pais fazem comparações, isso é inevitável: “Está no primeiro grau e já toca isto...”. Mas, nas audições, eles vêem, está ali. E não reclamam porque vêem. Porque se o aluno não toca assim em audições o pai fala e barafusta, contesta porque é que o filho não teve uma melhor nota. Mas se vêem os seus filhos e os filhos dos outros em público, não é preciso ser experiente ou perceber muito da matéria: é evidente, está à vista. E isso também ajuda muito, é um ponto a nosso favor.

C1b) Porquê?⁶⁷

⁶⁷ A pergunta C1b não foi colocada uma vez que a sua resposta foi dada pelo professor B em C1a.

D) Finalmente, falemos da avaliação dos alunos.

D1a) Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?

Professor B: Para os alunos de seis anos acho que não. Eu para esses faço aulas abertas, mas não com o intuito de teste. É mais num ensaio antes de uma audição, eu vou testá-los. Mas testo-os sem lhes dizer que estão a ser avaliados.

Entrevistador: Nesta escola não há testes para o primeiro ano de iniciação?

Professor B: Há para os do quarto ano de iniciação, para os outros não. Os outros apresentam-se em audições. Apesar de não haver testes obrigatórios, eu faço os meus próprios testes. Porém, não lhes chamo testes. Eu proponho-lhes um *timing*, sempre com o objectivo de tocar na audição, nunca porque tem que ser e porque se tem que avaliar. É sempre “Olha, é para a audição tal”.

Entrevistador: Então, não considera importante que nesse primeiro ano eles saibam que vão ter um teste e receber uma classificação no final do período?

Professor B: Não. E digo-lhe mais: nessas idades é mais importante que eles saibam que vão tocar na audição. Estimula-os muito mais. Um teste ou uma classificação não lhes dizem nada. Não é por causa de um teste ou de uma classificação recebida no fim do período que estudam mais ou que têm mais brio. Agora, se for para uma festa ou para uma audição, uma apresentação pública, isso aí é, para eles, um colosso.

Entrevistador: Então não considera importante, mas não por poder causar, digamos, medo...

Professor B: Não. É pela maneira como consigo que eles trabalhem. Eu consigo pô-los a trabalhar, não por dizer que tem teste em tal dia. Já fiz a experiência, e vi que não era por aí ... Mas se disser “Vamos tocar na audição de Natal”, isso aí já mexe, já faz alguma coisa.

D1b) Porquê?⁶⁸

⁶⁸ A pergunta D1b não foi colocada uma vez que a sua resposta foi dada pelo professor B em D1a.

D2a) Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste primeiro ano de iniciação é mais difícil, menos difícil ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?

Professor B: É assim, incompletos, porque no primeiro ano de iniciação não se pode avaliar o mesmo número de critérios que no quarto ano de iniciação.

Entrevistador: Pois, entendo, mas não era bem esse o sentido da minha pergunta. Vou tentar exprimir-me melhor. Já percebi que no primeiro ano de iniciação é necessário restringir o número de critérios. Mas tendo esse número menor como universo para a o primeiro ano de iniciação e todos os critérios para o quarto, considera que o processo de aplicação dos critérios de avaliação é mais fácil, mais difícil ou de igual dificuldade no primeiro caso, comparando com o segundo?

Professor B: É mais fácil de... Como é que eu hei-de explicar... É mais fácil. Não é tão complexo, não é tão detalhado. A complexidade do que se pretende não é tanta. Não considero que seja mais fácil, mas sim mais simples, não é tão complexo, não é tão detalhado. Imaginemos, numa escala de 1 a 20 no quarto ano de iniciação. Aqui os critérios são avaliados de 1 a 10 ou de 1 a 5. É tudo em proporção. E depois também não devemos ser assim muito pragmáticos ... “Até aqui tens que conseguir isto.” Não. Acho que no primeiro ano é para ele encontrar a sua própria forma de tocar, numa postura relaxada, e isso é fundamental. É preciso ir aprendendo, tendo noções da postura natural. Depende da criança, também. Há crianças com seis anos que são mais próximas dos cinco e outras dos sete anos de idade. Às vezes nem um ano é preciso. Às vezes basta meio ano para fazer um *boom* na forma como eles encaram as coisas. O professor é que tem que se aproximar do nível deles, e não pedir acima daquilo que eles podem fazer. As coisas tornam-se confusas quando o professor já está a pensar mais à frente, quando está a criar expectativas superiores àquilo que o aluno consegue efectivamente fazer.

Entrevistador: Então não há dificuldade se o professor adequar...

Professor B: Exactamente. Não há dificuldade se o professor se adequar à cabecinha da criança e não ao que quer. O aluno é que manda.

D2b) Porquê?⁶⁹

⁶⁹ A pergunta D2b não foi colocada uma vez que a sua resposta foi dada pelo professor B em D2a.

D2c) Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?

Professor B: Isto dos critérios é recente. Ter que passar para o papel. Eu digo-te sinceramente: acho mais difícil agora, com essa papelada, com os cem por cento e os vinte por cento, o que é ridículo... Querem quantificar o ensino artístico. Quando o aluno toca nós estamos a ver muitas coisas: estamos a ver a naturalidade do aluno, a coordenação, estamos a ver se o aluno está a ouvir... E tem que se dar tempo, e daí a resposta à pergunta anterior, de o desenvolvimento físico acompanhar o processo daquilo que nós pedimos. Nós temos que ter muito cuidado com aquilo que pedimos, senão não conseguimos perceber se ele está a... Não sei se estou a fugir muito...

Entrevistador: Não há problema. A pergunta era se podia identificar uma dificuldade que tenha tido ao aplicar os critérios neste nível de ensino.

Professor B: Eu acho que é difícil avaliar se uma pessoa não tiver definido objectivos muito claros.

Entrevistador: Imaginemos um critério que está relacionado com uma competência que, efectivamente, o aluno trabalhou. Ainda assim, houve alguma dificuldade que tivesse sentido? Qual?

Professor B: Alguns critérios não ficam muito bem definidos nessa faixa etária. E há uma agravante, que é nós não conhecermos o aluno. E depois, na avaliação... Eu tenho os dois tipos de aluno. Tenho o aluno que vai para casa e o pai, apesar de não perceber muito, diz para ele tocar um bocadinho, cinco minutos por dia. Nesse caso não há dificuldade em avaliá-lo porque o aluno vai praticando. Eu nem me questiono, porque eu vou avançando e ele corresponde: já faz *leggato*, já põe pedal. Outros alunos, cujos pais não sabem o que eles estão a dar nas aulas, ficam meio perdidos. Aí cabe-nos a nós definir aquilo que queremos. Porque se nós não formos objectivos... Mas, sinceramente, não sinto dificuldade a esse nível no primeiro ano de iniciação. Não sei se tem a ver com a forma como eu dirijo as aulas, tentando ser o mais objectiva possível e avaliando a par e passo. Não sinto dificuldade, a não ser no caso daquele aluno que só abre o livro na aula. Mas aí sinto dificuldade não só com os da iniciação.

Entrevistador: Portanto, em suma: na generalidade não sente essa dificuldade pois determina os objectivos claramente e vai avaliando ao longo das aulas. A única dificuldade surge quando os alunos não trabalham. Percebi bem a sua resposta?

Professor B: Sim. Se o aluno não estuda nós não percebemos se a dificuldade que lhe surge é

resultado da falta de estudo ou não. Não sabemos se ele trabalhou e não entendeu ou se tem mesmo a dificuldade. Mas isso não pode demorar mais do que aquele momento. O professor tem que ser capaz de perceber qual das duas é. Isso, para mim, é o mais difícil de avaliar: não determinadas competências específicas mas avaliar se determinado problema provém somente da falta de estudo, ou se é mesmo uma dificuldade que ele, se trabalhasse, conseguiria ultrapassar.

Entrevistador: Então é aí que reside a dificuldade de avaliar estes alunos, não na aplicação dos critérios de avaliação?

Professor B: Exactamente, aí é que está a dificuldade.

Anexo 7 – Transcrição da entrevista realizada ao professor C

Professor C

Nota inicial: Ao longo da presente entrevista, tenhamos sempre em mente um aluno que ingressa pela primeira vez no ensino formal do piano simultaneamente ao primeiro ano do ensino genérico, portanto, com seis anos de idade (ou cinco anos de idade, no caso dos alunos cuja data de aniversário é posterior ao início do ano lectivo a que nos referimos).

A) Uma vez que vamos falar sobre o primeiro ano de iniciação, a primeira pergunta que lhe coloco refere-se à primeira aula que o aluno frequenta.

A1) Regra geral, em que consiste essa aula?

Professor C: O professor poderá ter alguma planificação. As actividades poderão passar por mostrar o piano, o modo como ele funciona, mostrar como é que os martelos mexem, mostrar o que implica tocar com o dedinho na tecla e accionar os martelos, mostrar a utilização dos pedais para fazer alguns efeitos sonoros especiais. Estas actividades são importantes na medida em que permitem mostrar o instrumento quase como um brinquedo – que tem coisas que merecem ser descobertas – e também permitem envolver a criança no saber manusear esse brinquedo. No fundo, há que tentar ser muito sensorial. Porém, para além deste tipo de actividades, que poderão estar de certo modo planificadas, há um conjunto de outras actividades que poderão surgir, pois é muito importante estarmos atentos ao modo como a criança vai reagindo àquilo que nós vamos falando. Mas acho que é importante nós planificarmos: vamos mostrar o instrumento, vamos ver como ela reage aos sons, como ela reage à diferença entre agudos e graves. Resumindo, há um conjunto de actividades básicas mas que demonstram que o instrumento é como um brinquedo interessante. Depois, a parte da postura vem um pouco a seguir. Pode acontecer que seja mesmo nessa primeira aula, mas também pode ser nas seguintes. Nessa primeira aula, o aluno já experimenta o piano. Acho que é importante nós mostrarmos e a seguir pedirmos que seja ele a fazer, mesmo que o resultado seja algo caótico, como é evidente: não vai ser uma coisa organizada, não vai ser uma coisa estruturada. Mas é importante darmos alguma liberdade ao aluno desde o início, até mesmo para a libertarmos de algum medo. Isto porque há alunos que, sendo muito pequenos, se assustam com o tamanho do instrumento. A experimentação que eles fazem, neste primeiro momento, passa essencialmente pela exploração

dos registos grave e agudo. Em termos de informações, não lhes explico o que vão ter que fazer ao longo do ano. Acho que, neste ponto, nós, os professores de piano, devemos pensar no que farão os nossos colegas professores enquanto professores das disciplinas do ensino genérico. Uma criança com seis anos é uma criança que acabou de entrar na primeira classe. Eu não acredito que a professora lhe fale de um programa estruturado a cumprir. A criança não está em condições de perceber isso.

B) Falemos agora de competências (considerando que competências são capacidades).

B1) Quais as três competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano?

Professor C: Essa é uma boa pergunta para pensar. Eu acho que uma das coisas mais importantes, e talvez primordiais, são não só as capacidades motoras estarem algo desenvolvidas, como também e estarem as rítmicas. Nesse sentido, considero pertinente fazer algum trabalho de movimentação corporal fora do piano: batimentos, fora do piano, no próprio corpo, andando, batendo palmas, fazendo ritmos de um contra dois – mesmo não sendo necessário saber quais as figuras rítmicas que está a utilizar. Importante é distribuir os movimentos similares, trocar de movimentos, etc., para haver uma certa coordenação dos movimentos. No final do primeiro ano eles devem ter isso bem assimilado: devem ser capazes de fazer dois na mão direita contra três na esquerda. Ou seja, no final desse ano, a coordenação motora deve estar o mais desenvolvida possível. E, evidentemente, também as competências auditivas. Os alunos devem conseguir distinguir quando um conjunto de sons sobe ou desce. Já no que respeita às competências expressivas, eu acho que, sinceramente, não vão estar muito desenvolvidas. Isto porque estas competências precisam que as outras estejam mais solidificadas e precisam que as próprias estruturas motora e cognitiva dos alunos estejam mais desenvolvidas. Agora, o que eu acho que é importante, e talvez até mais importante do que as competências, é o professor sentir que no final do ano os alunos continuam a vir despertos para a aula, que têm curiosidade em aprender, que querem descobrir coisas novas, que têm um brilho nos olhos para vir para a aula. Essa é a primeira grande batalha que nós, professores, temos que travar. Acho que é importante ganharmos a criança. Se ela tiver curiosidade de aprender cada vez mais, as competências mais atrasadas acabam por ser recuperadas.

Entrevistador: Exacto. Mas apesar de considerar que esse estar desperto para a aprendizagem é que é essencial, falou-me de competências motoras, rítmicas e auditivas, certo?

Professor C: Certo.

Entrevistador: Então, se bem entendi, no âmbito das competências motoras, o aluno deve ser capaz de executar um movimento de três contra dois...

Professor C: Exactamente.

Entrevistador: Entendo. E, no em termos rítmicos, o que devem os alunos ser capazes de fazer no final do ano?

Professor C: Em termos rítmicos, claro que não dou peças que tenham semicolcheias. As peças terão, essencialmente, mínimas, semínimas e colcheias. Assim, em termos rítmicos, o aluno deverá ser capaz de executar uma melodia com acompanhamento – sendo que a melodia não deve exceder o âmbito de uma 5ª. Mas nunca com ritmos muito complicados.

Entrevistador: Relativamente às competências auditivas, falou-me na capacidade de percepção do movimento ascendente ou descendente de um conjunto de sons...

Professor C: Evidentemente. E também devem perceber a distinção entre o intervalo de segunda e o intervalo de terceira – que é um bocadinho maior. Obviamente, se nós tocamos um dó e depois tocamos outro dó situado duas oitavas acima, facilmente ele consegue dizer se subiu ou se desceu. Mas depois vamos estreitando os intervalos, para ele e se ir familiarizando com a distinção entre intervalos maiores e mais pequenos.

Entrevistador: E em que medida considera que essas competências auditivas a que se referiu são importantes para a disciplina de piano?

Professor C: São fundamentais. Muitas vezes, quando introduzimos a criança na leitura, se for demasiado cedo, a criança começa a pensar que o som está na partitura como algo mais ou menos estático. Mas, pelo contrário, o som tem muita vida e está em permanente alteração. Então, a criança tem que perceber que numa melodia ascendente o som tem uma maneira de viver distinto do que acontece numa melodia descendente. Edwin Gordon fala muito na

“audiação”. E sim, nestas idades estes fenómenos auditivos devem ser alvo de grande atenção com vista a proporcionar ao aluno uma verdadeira formação auditiva. Isto porque essa formação auditiva será, pela vida fora, uma mais valia seja para a leitura, seja para a improvisação, para fazer música de conjunto, para perceber os sons, etc.

B2) Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?

Professor C: Ainda há pouco tempo andava a ler sobre isso num livro. Há várias técnicas, várias estratégias, sendo que há autores que defendem que se deve começar pelas teclas pretas. Uma das hipóteses é fechar a mão, fechar os dedos sobre o polegar, de modo a que eles percebam que a postura pretendida não envolve muitos movimentos, mas envolve em primeiro lugar a mão. Então, o primeiro exercício que eles fazem é imitar um pássaro que está a debicar a comida. E esse movimento envolve, à partida, algo muito importante, que é o trabalho do pulso, para além desenvolver uma postura mais ou menos uma da mão e já arredondada. Eu mostro aos alunos como faço e eles imitam. Este tipo de trabalho é desenvolvido numa primeira fase. Numa segunda fase, em que a mão começa a ficar mais aberta – até porque eles começam a usar as teclas brancas – se eles ainda não têm a postura estruturada, eu costumo utilizar duas hipóteses: a primeira consiste em colocar uma bola na palma da sua mão, para que eles ganhem a forma, e depois retirá-la; a outra hipótese consiste pedir que coloquem a mão sobre o joelho, também para adquirirem a postura correcta, e depois inventar uma história de um avião que está a sobrevoar a zona e pedir que transfiram a mão do joelho para o piano, mantendo a forma inicial.

B3) Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?

Professor C: Eu acho que a questão do peso do braço é importante, mas só deve ser referida e explicada quando o caso do aluno o justifica. Isto porque pode haver alunos que tenham uma postura natural e o facto de referirmos esses aspectos pode impedir essa naturalidade com que eles tocam o instrumento. Mas, evidentemente, quando vejo que o aluno precisa de ganhar essa liberdade de movimentos, trabalho esse aspecto. No instrumento, faço da seguinte maneira: obrigo-os um bocadinho a fazer saltos. Eles tocam uma nota numa oitava, e depois a mesma nota uma e duas oitavas a baixo. Note que eu coreografo muito o movimento que o braço tem que perfazer para passar de uma zona à outra. Já fora do piano, costumo fazer com eles um exercício ao qual eles costumam achar muita graça, e que consiste em imitar alguém que está sentado e

completamente relaxado, e levantar e baixar os braços para sentir a sua soltura, o seu peso.

Entrevistador: O que quer dizer quando refere que coreografa muito o movimento?

Professor C: Quando digo que coreografo o movimento, quero dizer que primeiro lhes mostro o movimento que o braço faz desde o momento em que sai de uma zona, percorre o meio e chega a outra zona. Faço isto para que perceba que o gesto tem princípio, meio e fim, e que não é algo brusco. As crianças têm tendência para fazer movimentos bruscos. Assim sendo, nós devemos fazer as coisas com muito tempo. Devemos fazê-las com uma lentidão que lhes permita observar o movimento do início até ao fim, como se fosse uma curva. Regra geral, o dedo que eu escolho para iniciar este trabalho é o terceiro, por ser aquele que mais equilibra a mão.

Entrevistador: Se me permite, vou colocar-lhe uma pergunta que não se encontrava inicialmente no guião da entrevista, mas que me parece pertinente. Costuma, no trabalho que desenvolve com os alunos da iniciação, recorrer a manuais e métodos de autores portugueses?

Professor C: Bem, acho que é preciso termos cuidado com aquilo que nós entendemos por método. Eu não conheço nenhum método português. Pode existir um conjunto de peças escolhidas de autores portugueses. Inclusivamente há um livro do professor Álvaro Teixeira Lopes e do professor Vitali, um manual. Neste manual há uma escolha de peças e estas apresentam-se de um modo que se assemelha sequencial e interessante, mas há também uma grande mistura de peças, de vários estilos diferentes. Mas acho que não há propriamente nenhum método português. Eu, na minha prática normal, não costumo recorrer apenas a um método, uma vez que considero que um método tem como propósito realçar um determinado aspecto em detrimento de outros. O que eu faço é tentar retirar de cada método o que me interessa. Uma vez recorro a métodos russos, a uma “metodologia mais russa”, outras vezes a uma “metodologia mais americana”. Ou seja, a minha escolha no que respeita aos métodos é feita de acordo com as minhas necessidades enquanto pedagogo, mas principalmente de acordo com as necessidades da criança. No que toca a manuais e métodos, eu acho que nós portugueses não avançamos ainda para pensar verdadeiramente numa metodologia. Nós temos na nossa tradição – e pensando em grandes pedagogos do Piano como Vianna da Motta e, mais recentemente, a professora Helena Sá e Costa – um absorver de uma cultura germânica. Esta baseia-se num determinado tipo de escolha selectiva de repertório, com peças num estilo mais clássico, salpicadas com umas peças

mais modernas. Mas não há propriamente uma estruturação muito feita com o propósito, como nós vemos nos Estados Unidos ou na Rússia, de formar pianistas em determinados moldes.

C) Passemos agora à temática das audições.

C1a) Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?

Professor C: Esse é um grande desafio que se me coloca todos os anos. Porque por um lado eu sinto que é importante para as crianças, e até para os próprios pais, ter alguma visibilidade fazendo as audições. Por outro lado, a questão que coloco sempre a mim próprio é a de não os expor demasiado como se actuar fosse uma coisa muito engraçada, mas que depois não tem muito conteúdo musical. Há um determinado tipo de peças que realmente permite que, passados dois ou três meses, os alunos consigam mostrar alguma coisa. E também é preciso ver a que tipo de audições nos referimos. Por exemplo, eu costumo fazer muitas audições de classe: nestas insiro todos os alunos e convido os pais a assistir. Mas não são aquelas audições maiores e mais formais que englobam vários instrumentos. Nessas, muito raramente ponho os alunos do primeiro ano. Aliás, acho que nunca pus nenhum. Nas audições de classe ponho. Nem que eles toquem apenas duas ou três coisas muito básicas, mas que para eles são muito importantes. Eu acho que é importante que eles sintam que os alunos mais velhos também tiveram que fazer o percurso que eles estão a fazer.

C1b) Porquê?

São importantes para os motivar, e para eles sentirem que a música é uma forma de comunicação. Eu acho que é muito importante que eles sintam que estão a comunicar, que estão a fazer música como se estivessem a fazer um desenho ou a contar uma história. No caso desses alunos, as audições têm um carácter mais lúdico do que artístico, porque não estamos ainda a falar de arte.

D) Finalmente, falemos da avaliação dos alunos.

D1a) Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?

Professor C: Eu, em geral, não faço provas, ou, se quiser, posso fazer provas sem lhes dizer que estão a fazer provas. Em primeiro lugar, porque eles ainda não percebem muito bem o que é um teste e uma classificação. Em segundo lugar, devido ao facto de quase todos serem muito inseguros: eles não têm ainda um sistema imunitário nesse sentido, isto é, não estão preparados para sentir o impacto de uma prova de avaliação. Se faço provas, faço-as de uma maneira mais escondida. E para além disso, não os avalio num momento, mas tento que a avaliação seja feita de uma forma mais sequencial. Ou seja, nesta primeira fase, eu não ponho muito stress nos testes.

Entrevistador: Então, pelo que percebi, na escola onde lecciona não é obrigatório os alunos de iniciação realizarem provas. Estou certa?

Professor C: A nível de iniciação, pelo menos no que se refere ao piano, não há obrigatoriedade de se realizarem provas. A única prova que há na iniciação é a prova para a transição da iniciação para o curso Básico.

Entrevistador: Pois. E mesmo optando por não realizar provas a esses alunos, ou por realizar provas “camufladas”, considera que é ou não importante para o aluno receber uma classificação no final do período?

Professor C: Acho que é mais importante para o professor. Porque a avaliação obriga-nos a estar muito mais alerta, não só para o que a criança é capaz de fazer, mas também alerta no sentido de comparar as aprendizagens de vários alunos do mesmo nível. O professor é obrigado a pensar em como é que uma criança conseguiu andar para a frente com determinadas coisas e outra não, e é obrigado a pensar em como é que isso se vai transformar num determinado valor. Eu não vou dizer que, neste nível de ensino, o rigor na distinção entre um catorze e um quinze seja igual ao que se passa num quarto ou quinto grau, em que as coisas são muito mais quantificáveis. Nesta fase inicial, embora a avaliação tenha que se expressar num número, na minha cabeça as coisas estão mais organizadas da seguinte maneira: “Aquela pessoa é razoável, conseguiu em termos médios atingir determinados parâmetros”, ou outra que demonstra qualquer coisa mais, que é boa aluna, ou outra que está num nível um bocadinho atrás. Nesta fase, uma classificação pode motivar ou desmotivar o aluno. Ele próprio não consegue perceber, acho eu, porque é que teve treze ou porque é que teve quinze. Mas a realidade é que tendo um quinze ou um dezasseis ele reage de maneira diferente do que se tivesse tido um dez. Naquele momento, a classificação serve de estímulo ou, entre aspas, de penalização se as coisas não correram tão bem. Eu sou muito mais permissivo nesta fase inicial com as avaliações. Penso que no ensino vocacional, e

contra mim falo, os professores colocam o artístico cedo de mais. Eu acho que num primeiro ano nós temos que pensar no desenvolvimento de uma literacia. Isto é, a criança está a aprender um vocabulário novo, uma linguagem nova, que nunca utilizou. Por exemplo, a leitura é algo que se assemelha muito a uma linguagem, pois uma pessoa tem que perceber o que significa a distribuição das notas na pauta. Esse é um processo muito complexo, ainda mais quando pensamos que as crianças, nesta fase, estão a zero no que diz respeito à sua aprendizagem no Piano. Elas estão a dar os primeiros passos, e torna-se muito violento este processo de dar uma nota penalizadora pelo facto de a criança não responder assim tão bem àquilo que nós pedimos. É muito cedo, e eu posso dizer-lhe que nunca dei uma classificação negativa a uma criança no primeiro ano da iniciação. Eu acho que não faz sentido. Ela pode ter muitas dificuldades, pode estar atrás de muitos colegas, mas eu não lhe vou dar uma negativa.

Entrevistador: Acaba, então, por optar por beneficiá-las de modo a que tenham um estímulo para as aprendizagens futuras?

Professor C: Evidentemente. E pode acontecer que um arranque mais lento no primeiro ano possa ser recuperável no segundo e no terceiro. E há ainda uma coisa sobre a qual eu reflecto muitas vezes. É que a criança vem de um ambiente em que funciona em grupo: primeiro tem o grupo que é a família em si; depois vai para a escola e tem o grupo que é a turma, e tem um professor para toda a turma. Portanto, todos estes relacionamentos pessoais estão, de certo modo, mais acautelados, porque é um grupo para uma professora. Ora, ir para uma aula individual é um choque do qual muitas vezes as pessoas não se apercebem. É normal haver crianças que estão mais tensas pelo facto de não terem uma grande simpatia pelo professor, porque há qualquer coisa que ali não funciona, porque a química entre o professor e o aluno e o aluno e o professor, principalmente, não funciona. E se não funciona, há muita coisa que vai estar, automaticamente, estragada. Por tudo isso, nós temos que dar um espaço grande à criança, para que ela perceba que há um conjunto de regras, que está a ser observada, que não tem que ter medo das nossas críticas ou daquilo que nós dizemos para ela melhorar. Tudo isso tem sobre a criança um impacto muito mais directo do que se ela estivesse numa turma.

Entrevistador: No caso da escola em que lecciona, a avaliação dos alunos de iniciação é uma avaliação quantitativa?

Professor C: Sim, é uma avaliação quantitativa.

D1b) Porquê?⁷⁰

D2a) Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste primeiro ano de iniciação é mais difícil, menos difícil ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?

Professor C: Eu acho que é mais difícil. E por isso – e tal como lhe disse há bocado – o que a meu ver é mais importante nesta fase é a vontade com que a criança vem para a aula. E isso para mim é o principal critério que deve estar presente na avaliação, apesar de recorrer, obviamente, a outros. É nós sentirmos que a criança responde àquilo que nós fazemos. É verdade que poder-me-á alguém dizer que a criança pode fazê-lo bem ou fazê-lo mal. Certo. Mas se fizer mal o importante é ter feito, é não ter tido medo de fazer. Para mim o principal é a criança estar com vontade de chegar à aula, é ter um brilho nos olhos; é nós pedirmos uma coisa e ela responder, bem ou mal, mas estar activa. A meu ver, é isso que distingue um aluno que quer evoluir, que se adaptou à circunstância de estar a ter aula e que se adaptou ao professor e ao instrumento.

D2b) Porquê?

Professor C: Bem, eu considero que é mais complicado por diversas razões. Em primeiro lugar, porque um aluno do primeiro ano apresenta uma grande heterogeneidade no nível de competências, concentração, empatia com o professor, grau de maturidade e coordenação motora. E isto dificulta o modo de o avaliar. Também é mais complicado, porque é difícil quantificar o entusiasmo, a motivação e a curiosidade demonstrada para aprender, porque, apesar de serem importantes, não são quantificáveis e são subjectivos. Por outras palavras, é mais difícil qualificar e avaliar quantitativamente atitudes, comportamentos de ordem subjectiva e que estão presentes em maior grau no primeiro ano, do que se estivermos em presença de alunos mais avançados. E, finalmente, porque há um grande desafio que se coloca ao professor quando um aluno começa a aprender um instrumento a partir do zero: onde começa o lado lúdico e o lado mais formativo?

Entrevistador: Se bem entendi, na escola onde lecciona não existem critérios de avaliação

⁷⁰ A pergunta D1b não foi colocada uma vez que a sua resposta foi dada pelo professor C em D1a.

definidos para a iniciação.

Professor C: Bem, eu vou referir-me ao caso da disciplina de piano, e quero fazer a ressalva de que as outras disciplinas se poderão reger por orientações diferentes. Em relação ao piano, não existem. Repare, pode haver uma criança que tem as competências auditivas bastante desenvolvidas, mas cuja coordenação motora está muito atrasada. Ponhamos agora esse caso em confronto com outra criança que apresenta precisamente o inverso, ou seja, que tem as competências motoras desenvolvidas e as auditivas atrasadas. Como professor, o que é que eu vou escolher? Eu não vou dizer que um tipo de competências é mais importante que o outro, embora as competências auditivas possam ser um bocadinho mais importantes. Mas onde eu quero chegar é que não vou fazer já uma “castração”, entre aspas, uma discriminação, só porque aquele aluno não tem uma sensibilidade muito boa para os intervalos.

Entrevistador: Pois, estou a acompanhar o seu raciocínio. Ao longo das entrevistas que tenho vindo a realizar tenho percebido que existe escolas onde há critérios de avaliação para a iniciação e outras em que isso não acontece...

Professor C: Pois, de facto não há nada definido superiormente. Repare, a pedagogia nestes níveis de ensino... Isto é uma crítica ao sistema, mas tem que ser feita. E isto aconteceu comigo, não tenho vergonha de o dizer, de o assumir. Eu já estive em muitas escolas, e o que se passava era que as pessoas acabavam o curso superior de piano – no qual tocavam concertos e coisas enormes – e depois iam dar aulas, sem ter nenhuma experiência a esse nível. E as suas primeiras cobaias, entre aspas, eram precisamente as crianças mais pequenas. Eu não tinha experiência a dar aulas a crianças e tive que a criar. Não estive num curso superior estruturado nesse sentido e não havia métodos em Portugal. Eu cheguei à América e deparei-me com métodos incríveis para as crianças e aprendi-os por mim e porque estava lá. Porque esses livros não chegam cá, ou melhor, já vão chegando mas muitas vezes as pessoas nem têm conhecimento. Certamente que agora nas Universidades, com a formação de professores, e nas próprias aulas de didáctica... Agora as Universidades já têm esse papel, mas não tinham no tempo em que eu fui formado. Nessa altura o que praticamente se pensava era que ter uma componente instrumental muito boa era o factor determinante para poder dar aulas. E o que se pensava, de um modo simplista, era “Bem, se ele consegue tocar Schumann, Rachmaninov e Liszt, de certeza que também consegue demonstrar a uma criança uma canção “do-dó-mi-dó”. Voltando à questão da legislação. Em Portugal, eu acho que quem legisla é capaz de dizer que é importante que a criança toque umas músicas infantis, tipo “nursery songs”, e que cante de ouvido. Mas não há um saber

estruturado. E toda a questão de não haver critérios definidos, por exemplo, é o reflexo desta falta de percepção. Mas, por outro lado, ainda há outro aspecto, o qual já é uma posição minha. E é o seguinte: quando temos uma criança no primeiro ano de iniciação, o que nós queremos é formar um pianista? Ou queremos que a criança seja capaz de ler música, de cantar, de perceber que existe uma outra forma de comunicação que é a música? É que quando a criança que está na escola primária vai aprender a contar, a raciocinar sobre números, a escrever letras e a saber ler. Não estamos a formar matemáticos nem escritores, mas sim a formar a cabeça das crianças de modo a terem competências para as letras e competências para os números. E é desta maneira que temos que pensar ao nível da aprendizagem musical. A componente artística virá mais tarde, conforme se manifeste ou não. E eu acho que a nossa tradição de ensino em Portugal não fez essa separação. Pensa-se muito que “Se ele está no Conservatório, então de certo que depois tocará Chopin.” Acho que pensar assim é pior, pois coloca sobre os professores uma pressão que se irá repercutir depois nas crianças.

D2c) Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?

Professor C: Eu penso que a maior dificuldade que sinto ao aplicar os critérios de avaliação neste nível de ensino está na quantificação de comportamentos de ordem subjectiva, como a motivação, entusiasmo, curiosidade na aprendizagem. Estes são bastante importantes, mas não são quantificáveis. E nestas idades encontram-se em elevado grau nas crianças.

Anexo 8 – Transcrição da entrevista realizada ao professor D

Professor D

Nota inicial: Ao longo da presente entrevista, tenhamos sempre em mente um aluno que ingressa pela primeira vez no ensino formal do piano simultaneamente ao primeiro ano do ensino genérico, portanto, com seis anos de idade (ou cinco anos de idade, no caso dos alunos cuja data de aniversário é posterior ao início do ano lectivo a que nos referimos).

A) Uma vez que vamos falar sobre o primeiro ano de iniciação, a primeira pergunta que lhe coloco refere-se à primeira aula que o aluno frequenta.

A1) Regra geral, em que consiste essa aula?

Professor D: Bem, na primeira aula começamos pela apresentação. Depois, é preciso perceber que estes alunos são muito jovens, não têm nenhuma base. Portanto, na primeira aula começo por introduzir, aos poucos, algumas notas. Por exemplo, eu começo por introduzir o dó central com os primeiros dedos, ou seja, os polegares. E procuro que, no final dessa aula, o aluno consiga identificar não só o dó central mas também todos os dós do piano. Para o aluno encontrar esta nota eu explico que ela fica sempre à esquerda do conjunto de duas teclas pretas. Caso eu perceba que o aluno tem facilidade, passo para o ré e o si. Também há algumas brincadeiras com a utilização apenas do dó: por exemplo, o aluno vai tocando o dó e eu vou harmonizando. A apresentação do piano que muitos professores fazem, e que é necessária, aqui no Conservatório nós fazemos nos workshops que acontecem antes das aulas, no final do ano anterior, e que têm por objectivo apresentar todos os instrumentos que estão aqui disponíveis para que os alunos possam optar. Nestes “workshops”, que demoram cerca de quinze minutos por aluno, para além de abrirmos o piano e mostrarmos como funciona, também damos ao aluno a possibilidade de explorar: ele pode tocar nos registos médio, agudo ou grave e perceber que o som é diferente, e nós, professores, associamos esses registos ao passarinho, no registo agudo, ou ao rugido do leão, no registo grave. Daí eu não fazer nesta primeira aula a exploração dos registos do instrumento.

B) Falemos agora de competências (considerando que competências são capacidades).

B1) Quais as três competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano?

Professor D: O aluno tem que ser capaz de ler já a clave de sol e a clave de fá: na clave de sol, deve ser capaz de ler do dó até ao sol; na clave de fá deve ser capaz de ler do dó central até ao fá que fica abaixo. Para além disso, deve ser também capaz de tocar pequenas peças. Estas podem ser apenas uma melodia repartida entre as duas mãos, não é necessário que tenham melodia e acompanhamento. Mas têm que utilizar os cinco dedos de cada mão. Se possível, devem conseguir tocar uma escala, já com a dedilhação certa, a uma oitava, pelo menos em movimento contrário. O arpejo, se for possível, só engloba as cinco notas do acorde, ou seja, não faz a oitava. A escala que eles têm mesmo que conseguir tocar é a de Dó Maior.

B2) Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?

Professor D: Bem, eu tento que logo na primeira aula o aluno comece a adquirir a correcta postura da mão. O exemplo que eu costumo dar às crianças é que a palma da mão deve comportar-se como se estivesse a segurar uma bola. E em relação aos dedos, faço-os tocar só com as pontas e articulando desde a articulação junto à mão. Na primeira aula, este trabalho é certo, porque a postura da mão é fundamental para o trabalho que o aluno virá a desenvolver posteriormente. Portanto, explicar a postura da mão, os pontos-chave que eu utilizo são: pontas dos dedos firmes, concha da mão como se estivesse a segurar uma bola e articular os dedos. Muito dos exercícios que faço com eles para consolidarem a postura a mão consistem em articular cada dedo sem perder a postura da mão como se estivesse a segurar uma bola. Obviamente que eu sei que eles não vão adquirir essa postura logo na primeira aula nem nos primeiros tempos, mas acho importante introduzir essa noção desde o início para que eles vão desenvolvendo estas ideias. Todo este trabalho é feito de um modo expositivo/demonstrativo, ou seja, eu vou explicando e exemplificando, e pedindo a par e passo que o aluno me vá imitando. Deste modo consigo dele um maior *feedback*.

B3) Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?

Professor D: Para começar, eu explico que o peso tem de vir desde o ombro. Bem, primeiro eu procuro que ele tenha uma boa postura da coluna. E depois explico que o peso tem que vir desde

o ombro até à ponta dos dedos. Por vezes, os alunos têm tendência para subir os ombros. Então, faço com que relaxem os ombros e procuro que relaxem todo o braço, incluindo o pulso. Há um trabalho no qual eu insisto muito com eles e que consiste em levantar os braços deixando as mãos caídas, ou seja, com o pulso relaxado. Para além disso, também costumo dizer: “Vamos fazer o braço morto. Vamos deixar cair o braço.” E o aluno descontrai e deixa cair o braço, ao lado do corpo, e eu pego nele para ver se realmente está com todo o seu peso.

C) Passemos agora à temática das audições.

C1a) Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?

Professor D: Sim.

C1b) Porquê?

Professor D: Bom, as audições que em que eu costumo colocar estes alunos são as minhas audições de classe, e nestas tocam todos os alunos e também o professor. Mas, antes de mais, já os insiro em audições porque considero que é muitíssimo importante para eles, por vários motivos. Em primeiro lugar, porque podem ver os outros alunos e verificar em que nível estão comparativamente com os mesmos, e deste modo criam motivação em si próprios. Em segundo lugar, porque uma audição promove os hábitos de trabalho: para os alunos mais preguiçosos, é uma maneira de os fazer trabalhar mais; para os alunos que estudam regularmente, é uma oportunidade de mostrar o seu trabalho. Também é uma oportunidade de testar a sua reacção a um contexto performativo diferente do da sala de aula: a presença de público.

D) Finalmente, falemos da avaliação dos alunos.

Professor D: Aqui no Conservatório os testes não são obrigatórios para os alunos de iniciação, se bem que eu costume fazer testes com estes alunos.

Entrevistador: E porque optou por isso?

Professor D: Por querer ter mais elementos de avaliação para além dos elementos da avaliação contínua realizada nas aulas. Também as audições contam como avaliação, como um teste.

Entrevistador: E a avaliação no final do período é qualitativa ou quantitativa?

Professor D: Ao nível da iniciação há as duas. Há o A, B, C e D e depois um nível numérico: o A compreende o 19 e 20, o B vai do 15 ao 18, o C vai de 10 a 14 e o D de 0 a 9. A que aparece na pauta é a qualitativa. A quantitativa apenas fica como registo no Conservatório.

D1a) Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?

Professor D: Em relação aos testes, depende do modo de avaliação de cada professor. Uma vez que pode não ser obrigatório, vai depender se o professor os faz ou não. Quanto a receber uma classificação no final do período, considero que é extremamente importante, porque traduz o resultado do trabalho que o aluno desenvolveu. Não é justo que um aluno que trabalhou bastante tenha a mesma classificação que outro que não trabalhou. É importante para os alunos verem o seu trabalho reconhecido. Caso recebam uma classificação menos boa, é um meio de se motivarem para fazerem melhor.

D1b) Porquê?⁷¹

D2a) Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste primeiro ano de iniciação é mais difícil, menos difícil ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?

Professor D: Bem, aqui no Conservatório há critérios que foram definidos em Departamento para a iniciação. Mas eu não considero difícil aplicar em nenhum dos níveis de aprendizagem.

D2b) Porquê?⁷²

D2c) Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?⁷³

⁷¹ A pergunta D1b não foi colocada uma vez que a sua resposta foi dada pelo professor D em D1a.

⁷² A pergunta D2b não foi colocada uma vez que o professor refere em D1a que não considera difícil aplicar os critérios de avaliação em qualquer um dos níveis.

Anexo 9 – Transcrição da entrevista realizada ao professor E

⁷³ A pergunta D2c não foi colocada uma vez que o professor refere em D1a que não considera difícil aplicar os critérios de avaliação em qualquer um dos níveis.

Professor E

Nota inicial: Ao longo da presente entrevista, tenhamos sempre em mente um aluno que ingressa pela primeira vez no ensino formal do piano simultaneamente ao primeiro ano do ensino genérico, portanto, com seis anos de idade (ou cinco anos de idade, no caso dos alunos cuja data de aniversário é posterior ao início do ano lectivo a que nos referimos).

A) Uma vez que vamos falar sobre o primeiro ano de iniciação, a primeira pergunta que lhe coloco refere-se à primeira aula que o aluno frequenta.

A1) Regra geral, em que consiste essa aula?

Professor E: Primeiro, procuro saber porque é que o aluno optou pelo piano. Nestas idades, muitos dos alunos não têm bem a noção dos instrumentos que estão disponíveis na escola, e por isso muitas vezes são os pais que decidem. Mas também há o caso dos alunos que escolheram eles próprios o instrumento: ou porque há em casa alguém que toca, ou porque já ouviram o piano, ou por curiosidade porque conhecem alguém que toca. Depois explico o que é o piano. Abro-o e mostro como funciona, para eles perceberem o que acontece quando tocam nas teclas. Depois mostro onde estão as teclas dos sons graves e as dos sons agudos, e mostro como funciona o pedal. Eu acho que mostrar-lhes o que é o piano e o que é que eles vão fazer dá-lhes motivação e vai fazer com que eles gostem ou não. Isto porque muitas vezes os alunos entram na sala e o que o professor faz é tocar algumas músicas diferentes. Isso é bom, mas eu considero que o que é realmente importante é conhecer o que é o piano, pois eles vão ter um contacto diário com ele. Então deixo-os ver o piano por dentro, posso até tirar a tampa, deixo-os mexer nas cordas. Eu vejo que eles ficam bastante interessados e sei que muitas vezes vão para casa contar aquilo que viram. Por isso eu acho que em primeiro lugar é muito importante o contacto com o instrumento. Claro que depois posso mostrar que o piano pode imitar a voz das pessoas e dos animais, como todos os professores fazem. Para além disso costumo fazer uma brincadeira, que consiste em tocar uma parte de uma melodia que eles conhecem para eles adivinharem. Outra coisa que ainda faço é bater ritmos com palmas e, de seguida, pedir aos alunos que façam esse ritmo nas teclas: eles adoram fazer isto.

Entrevistador: Então própria criança também explora o piano, certo?

Professor D: Sim, claro. Eu não posso mostrar apenas: é preciso ter uma aula muito activa, em que sejam eles a fazer também. Caso contrário, se eles ficam parados apenas a olhar, perdem o interesse. Não me posso esquecer que a idade deles anda à volta dos seis anos e de que é preciso explicar tudo à maneira deles.

B) Falemos agora de competências (considerando que competências são capacidades).

B1) Quais as três competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano?

Professor E: Bem, no final do primeiro ano já tem que ser capaz de tocar algumas peças assim fáceis, com as duas mãos. Têm também que trabalhar a postura das mãos e a coordenação. Há alguns exercícios que mesmo que o aluno não saiba ainda ler música já pode tocar com as duas mãos, e são muito importantes. Já vi casos de alunos que não conseguiam tocar com as duas mãos ao mesmo tempo por falta de coordenação. Faço ainda exercícios fora do piano, exercícios físicos para desenvolver o movimento dos dedos. Tento, no primeiro ano, explicar a clave de sol e a clave de fá. Para isto uso os livros de Thompson e também alguns livros de autores russos, como Nikolaeva ou de Tatiana Sokolova. No final do primeiro ano os alunos já sabem muito bem a clave de sol, e já começam a usar também a de fá.

Entrevistador: Portanto, se bem percebi, as três competências que me indicou foram a posição da mão, a coordenação entre as mãos e ainda a leitura, certo?

Professor E: Sim, exactamente. E também desenvolver o sentido rítmico. Cantamos muito nas aulas: fazemos exercícios melódicos e tentamos reproduzi-los no piano. Para além disso, tento que eles consigam tocar pequenas melodias de ouvido. É preciso ver que todos os alunos são diferentes: há aqueles que aprendem mais depressa e aqueles que têm mais dificuldades. Há que ter muita paciência, pois há momentos em que parece que o aluno está sempre igual, não evolui. Mas de repente há um *click*, o aluno dá um salto. Não há alunos que não consigam aprender piano: há melhores, há piores, mas todos conseguem aprender. Já trabalhei com alunos invisuais,

e na Ucrânia cheguei mesmo a trabalhar com alunos com deficiência. Todos os alunos têm algo que podem desenvolver, e o piano é um instrumento que ajuda muito no desenvolvimento da memória, da coordenação, da concentração.

Entrevistador: Falou-me em ter, no final desse ano, já alguma coordenação entre as mãos. Até que ponto é que ela deve estar desenvolvida?

Professor E: Por exemplo, no final do primeiro ano o aluno já deve ser capaz de tocar a escala de Dó Maior com as duas mãos em movimento contrário: isso já é coordenação. Para além disso, já deve ser capaz de fazer arpejos de três notas com as duas mãos em simultâneo, o que implica dedilhação diferente em cada uma delas: de novo a coordenação.

Entrevistador: E falando em termos de leitura. No final desse ano o que, preferencialmente, deve estar aprendido é a clave de sol e o aluno deve ter uma ligeira noção acerca da de fá, ou também deve dominar a leitura na clave de fá?

Professor E: Bom, isso depende do aluno. Nós começamos com o dó central: a clave de sol fica para cima e a clave de fá fica para baixo. No máximo, a de sol vai até ao sol abaixo do dó central. Mas sim, a clave de sol é aquela que deve estar dominada no final desse ano. Já a clave de fá vai depender do que o aluno conseguir assimilar.

B2) Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?

Professor E: Nesta idade, eles têm uma grande imaginação. Por isso eu explico que temos uma flor que está a dormir, que é a mão na posição fechada. Depois digo que essa flor vai abrir devagar até ficar redondinha e bonita. E é esta a posição. Também posso falar de uma laranja ou de uma bola que apanhamos. Muitas vezes faço, com um lápis, uns olhos na ponta dos dedos e digo que aí fica a cabeça dos dedos e que eles precisam de ver as teclas. Uma coisa que é engraçada é que quando eles tocam em *non legato* eles abrem demais a mão e perdem essa posição, mas se tocam *legato* e usam todos os dedos a posição é muito mais correcta. É preciso ir sempre chamando a atenção a este aspecto, pois a partir de certa altura eles têm, automaticamente, a postura correcta da mão. Inclusivamente há alunos que, naturalmente, têm uma boa postura, e não é preciso insistir muito nisto. E há o oposto: alunos com quem é preciso

trabalhar muito e, mesmo assim, no final nem sempre os resultados são aqueles que deviam ser.

Entrevistador: E sempre que vai falando nas tais imagens da flor ou da laranja, exemplifica ao mesmo tempo? Mostra ao aluno?

Professor E: Muitas vezes até arranjo uma bolinha de papel para se ter algo em que agarrar. Sim, mas vou sempre mostrando. E ainda mostro o exercício da aranha para eles verem como é preciso não ter a mão. Há uma coisa que eu combino com os alunos, e que é o seguinte: tudo o que eles aprendem na aula devem explicar em casa aos pais, por exemplo. No fundo, eles assumem a função de professores.

Entrevistador: E porque é que considera importante que eles vão para casa explicar aos pais aquilo que aprenderam?

Professor E: Eu acho que é importante pois, se eles repetirem isto em casa, não se vão esquecer facilmente.

B3) Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?

Professor E: Eu acho que o que funciona melhor é explicar-lhes que o braço é um guarda-chuva que é preciso pendurar. Então, eu agarro um dedo qualquer e eles deixam o braço pendurado. Assim, sentem o peso aqui para baixo. E é engraçado porque eles depois começam a dizer que a sua mão está muito pesada, que tem cinco quilos. Mas assim elas percebem como é preciso descontraír o braço, pois o peso fica aqui no cotovelo. Claro que no início eles não percebem imediatamente como usar este peso ao tocar. Mas eu chamo a atenção para isso e trabalho isso. Também lhes chamo a atenção para que não contraiam a mão. Digo-lhes que tenham a mão leve e não de madeira ou de ferro, para que eles percebam que não podem tocar com dureza, com força. Quanto ao dedo em que se deve concentrar o peso, posso falar de todos os dedos. E uma boa maneira de evitar que eles contraiam a mão é pedindo para tocar em *stacato*. Eu digo para eles imaginarem que têm as teclas muito quentes e que não podem deixar o dedo lá muito tempo pois se podem queimar, nem podem bater muito pois se podem queimar. Eles adoram este exercício e ficam sempre com a mão descontraída. Para sentir o peso, é muito bom utilizar o primeiro e quinto dedos ao mesmo tempo. Peço que coloquem o primeiro e quinto dedos sobre

as teclas e que imaginem que eles são os pilares de uma ponte: a sua mão. Depois digo que essa ponte abana com o vento, e faço com que eles movimentem para um lado e para o outro não só a mão, mas também o pulso e o cotovelo. Entretanto, o primeiro e quinto dedos ficam continuam agarrados às teclas. Então, com este movimento, eles conseguem começar a sentir esse peso. É preciso estarmos constantemente a inventar exercícios porque as crianças percebem as coisas mais facilmente através de imagens. Se estivermos a dizer para descontrair a mão, para pôr mais assim ou assim, elas não vão perceber.

C) Passemos agora à temática das audições.

C1a) Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?

Professor E: Costumo. Logo no primeiro período não. Quer dizer, vão aqueles que são mesmo muito bons. Mas na primeira audição eles estão presentes para ouvir os outros alunos. Na primeira audição em que eles tocam, normalmente fazem-no acompanhados por mim ou por outro aluno, para não se assustarem no palco. É importante que a primeira impressão seja: “Ah! Que bom! Vou tocar para tanta gente!”. É importante que eles fiquem felizes por fazê-lo, é importante que isso lhes dê alegria. Se por acaso não houver possibilidade de fazer uma audição, por qualquer motivo, faço uma pequena audição na sala, mas eles passam por essa experiência de tocar em público logo no primeiro ano.

C1b) Porquê?

Professor E: Porque como eles ainda são pequenos, ainda não têm a noção de “Estou nervoso!”. Eles não conhecem esse tipo de palavras. Às vezes repetem-nas porque as ouvem dos alunos mais velhos. O aluno do primeiro ano de iniciação adora estar com os mais velhos, e as audições são importantes porque lhe permitem ver como pode evoluir e também permitem que ele conheça a classe. Porque cada classe, de cada professor, é como uma grande família de música.

D) Finalmente, falemos da avaliação dos alunos.

D1a) Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?

Professor E: Nesta escola os alunos fazem testes desde o primeiro ano de iniciação, e eu acho que isso é importante. Acho que é importante os alunos fazerem testes e receberem uma classificação para perceberem que o Conservatório também é trabalho, não é só brincadeira: da mesma maneira que eles na escola estão a aprender a ler e a fazer contas e são avaliados, também aqui isso acontece. No início, quando comecei a dar aulas aqui em Portugal, muitos pais levavam os filhos às aulas de música como quem levava a mais uma actividade extracurricular. Mas isso mudou completamente nos últimos dez anos: os pais vêm a música com mais seriedade, há mais apoio em casa. Enfim, eu acho que é importante que eles tenham uma classificação no final do período para desenvolverem o sentido da responsabilidade. E para além disso, também faz com que eles percebam que para ter uma boa classificação é preciso trabalhar em casa, e habituam-se a estudar. Há alunos com dez e doze anos que não estudam, não sabem como estudar, pois não desenvolveram este hábito. Por isso, se começarem logo a perceber que para terem uma boa classificação é preciso trabalhar em casa desenvolvem hábitos de estudo.

D1b) Porquê?⁷⁴

D2a) Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste primeiro ano de iniciação é mais difícil, menos difícil ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?

Professor E: Acho que é mais difícil. Num quarto ano já sabemos bem o que um aluno é capaz de fazer. E no primeiro ano podem aparecer crianças que num instante conseguem fazer mais do que no quarto ano de iniciação. Nesta idade não conseguimos ter a real percepção das capacidades do aluno.

D2b) Porquê?

Professor E: Porque nós já sabemos o que um aluno do quarto ano deve conseguir fazer quando chega a esse ponto. Mas no início... Eu acho que o primeiro ano de iniciação é como uma experiência para o aluno.

Entrevistador: Então a dificuldade é devido a não sabermos muito bem, logo no início, aquilo que

⁷⁴ A pergunta D1b não foi colocada uma vez que a sua resposta foi dada pelo professor E em D1a.

o aluno consegue fazer?

Professor E: Sim. Porque cada aluno é diferente. No quarto ano há uma maior uniformidade

D2c) Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?

Professor E: Eu acho que a principal dificuldade é reduzir a subjectividade da avaliação. Por exemplo, pode haver dois alunos que eu considere que devem ser avaliados com “muito bom” num mesmo critério mas cujo desempenho a esse nível é, apesar de tudo, diferente.

Anexo 11 – Transcrição da entrevista realizada ao professor F

Professor F

Nota inicial: Ao longo da presente entrevista, tenhamos sempre em mente um aluno que ingressa pela primeira vez no ensino formal do piano simultaneamente ao primeiro ano do ensino genérico, portanto, com seis anos de idade (ou cinco anos de idade, no caso dos alunos cuja data de aniversário é posterior ao início do ano lectivo a que nos referimos).

A) Uma vez que vamos falar sobre o primeiro ano de iniciação, a primeira pergunta que lhe coloco refere-se à primeira aula que o aluno frequenta.

A1) Regra geral, em que consiste essa aula?

Professor F: Primeiro pergunto o seu nome e a sua idade. Depois, o que fazemos é libertar os braços. Digo para ele imaginar as mangas dos palhaços, vazias. É essa a sensação que deve ter quando tocar, a sensação de que os braços estão libertos. Depois ensino como ele se deve sentar no piano. Explico que as pernas devem estar muito bem apoiadas no chão e falo da altura do banco. Nessa aula também falo da maneira como deve ter a mão, e digo-lhe que ela tem que ter a forma da cabeça de uma cobra. Também falo um bocadinho do teclado, mostro onde ficam os vários dós. Claro que também mostro o instrumento, e até costumamos abri-lo. Normalmente também pergunto se o aluno tem instrumento em casa, e quase sempre dizem que não. A maior parte tem um órgão electrónico, mas pronto. Fazemos alguns exercícios com vários dedos para o aluno perceber como deve segurar as teclas com as pontinhas dos dedos, e já explico os números dos dedos. Muitas vezes faço já algumas brincadeiras com ritmos. Eu ensino um padrão rítmico, muito simples, ao aluno. Depois, toco uma peça já com alguma complexidade e o aluno, nas pausas, toca esse ritmo usando as notas que quiser. É muito engraçado. Mas nessa brincadeira eu vou sempre chamando a atenção para a postura da mão deles: vou sempre lembrando a cabeça da cobra. Ou então falo numa bola. Podemos usar muitas ideias. Mas há uma coisa que eu faço desde a primeira aula, e que é nunca dar possibilidade ao aluno para que este se sente mal ao piano.

B) Falemos agora de competências (considerando que competências são capacidades).

B1) Quais as três competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano?

Professor F: A primeira coisa que ele tem que conseguir fazer é: *legato*, *non legato* e *staccato*. Ele tem que conseguir distinguir e tocar estas três articulações diferentes. Outra coisa que eu trabalho muito nesse primeiro ano é a passagem do polegar com o terceiro dedo. Eu tento que no final do ano os alunos já consigam fazê-la sem perder a posição, sem quebrar a linha horizontal que o pulso vai descrevendo. Outra coisa que eu acho muito importante é que o aluno não toque por letras: eu procuro que ele consiga tocar com palavras e frases. Ou seja, não quero que ele toque só notas: tento que ele já faça frases. Há uma outra coisa que eu procuro que ele consiga no fim desse ano: conseguir tocar com as mãos juntas, fazendo já polifonia, ou seja, tocar duas vozes diferentes, mesmo que uma delas seja composta por notas longas. E prefiro que ele toque sem ler as notas, mais por imitação das minhas mãos. Isto porque acho que nesta idade ou eles seguem as notas ou fazem música. Não conseguem fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

B2) Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?

Professor F: Sabe? Eu tenho três alunas que são irmãs. Uma tem sete anos, a outra treze e a mais velha dezassete, e todas elas têm, naturalmente, uma boa postura da mão. A maneira como eu explico depende dos alunos, porque há aqueles que têm a postura correcta naturalmente. Claro que nem todos são assim. Para explicar a posição da mão eu posso dar o exemplo. Acho que há alunos que têm aquilo a que eu chamo “efeito monkey”. Eles são capazes de olhar e de fazer logo igual. Outros percebem melhor se pomos as mãos sobre os joelhos e depois as levantamos naturalmente e colocamos no teclado mantendo essa postura. Por vezes também digo para eles imaginarem que têm uma bola na mão, ou que estão a agarrar uma laranja. O problema é que muitas vezes eles percebem e conseguem pôr a mão numa postura correcta fora do teclado, mas quando a põem no teclado lá se vai essa forma. Então, é preciso estar sempre a lembrá-los e a corrigi-los.

B3) Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?

Professor F: Muitas vezes fazemos um exercício: ele toca uma nota qualquer com um dedo, e deixa a mão pendurada. E explico o seguinte: quando andamos pela rua, os nossos braços estão

pendurados, têm um peso. Muitas coisas nós devemos ir buscar ao que existe naturalmente, e principalmente quando lidamos com alunos assim pequenos. Porque por palavras é mais complicado que eles percebam. Quanto ao dedo em que se concentra o peso nestes exercícios, eu faço isso com qualquer um dos dedos. Mas o último que eu uso é o quinto, por ser o mais frágil por natureza.

C) Passemos agora à temática das audições.

C1a) Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?

Professor F: Sim. Eles costumam tocar, nas audições de classe, peças a quatro mãos comigo.

C1b) Porquê?

Professor F: Porque é importante. É muito importante e por diversas razões. Primeiro, porque aí ele pode mostrar o seu trabalho. E também é importante porque trabalhamos como entrar e como estar em palco, como fazer a vénia. Digo-lhes que têm que vir com uma roupa bonita. No fundo, também é importante para eles se habituarem ao ritual de uma audição, de uma actuação em público, desde pequeninos. Também é importante para mim, para testar a reacção deles perante o público. Claro que quando tocam a quatro mãos não estão tão expostos como quando tocam sozinhos, quando são mais velhos. Mas já é alguma exposição ao público. E assim eu posso ver se eles gostam ou não de tocar em público.

D) Finalmente, falemos da avaliação dos alunos.

D1a) Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?

Professor F: Em relação às classificações, eu tenho uma opinião: é preciso dar boas classificações aos alunos pequenos para que eles não se sintam desmotivados. Para os meus alunos assim pequenos, eu tenho, praticamente, apenas duas classificações: “bom” ou “muito bom”. Se o aluno trabalha bem na aula, se eu vejo que ele gosta do que está a fazer, penso que é caso para

dar uma destas classificações. É como disse alguém: nos primeiros cinco anos é preciso elogiar; depois vamos ver. Nos graus mais avançados, os elogios começam a reduzir. Aliás, eu aqui sou vista como a professora mais exigente que pode existir. Sabe? Muitos alunos mais velhos, se nós não apontamos defeitos no seu trabalho e apenas elogiamos o que eles fizeram bem, deixam de trabalhar.

Entrevistador: Pois, exactamente. Normalmente são os alunos que trabalham com o chamado reforço negativo. Têm mais motivação se lhes forem feitas críticas, pois querem mostrar que são capazes.

Professor F: Exacto.

Entrevistador: Diga-me uma coisa: nesta academia os alunos do primeiro ano de iniciação já fazem testes de avaliação?

Professor F: Não, apenas a partir do primeiro grau. Mas a audição funciona como momento de avaliação.

Entrevistador: Compreendo. E considera importante que os alunos desse primeiro ano receberem uma classificação, verem-na afixada?

Professor F: Claro.

D1b) Porquê?

Professor F: Sabe? Ele já vive em sociedade, e percebe que aquilo que se faz deve ser pago, entende? A classificação é importante pois é o retorno do seu trabalho, é o fruto do seu trabalho. E também é importante para eles irem criando hábitos de trabalho, pois querem apresentar boas classificações.

D2a) Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste primeiro ano de iniciação é mais difícil, menos difícil ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?

Professor F: Depende da situação. Mas acho que com o avançar do tempo se torna mais difícil. Porque já é outro nível e já há muitas mais coisas a avaliar. E já começa a estar em jogo o estilo e

o carácter das obras.

D2b) Porquê?⁷⁵

D2c) Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?

Professor F: Quando cheguei a Portugal, há quinze anos, eu tinha outras ideias sobre a música. Agora, esta academia está, praticamente, transformada numa escola de ensino regular. Mas acho que a principal dificuldade está na subjectividade da música. Às vezes isso torna difícil avaliar cada critério. O problema é que uma mesma nota pode significar coisas muito diferentes. Um “muito bom” de um aluno pode não ser o “muito bom” de outro.

⁷⁵ A pergunta D2b não foi colocada uma vez que a sua resposta foi dada pelo professor F em D2a.

Anexo 11 – Transcrição da entrevista realizada ao professor G

Professor G

Nota inicial: Ao longo da presente entrevista, tenhamos sempre em mente um aluno que ingressa pela primeira vez no ensino formal do piano simultaneamente ao primeiro ano do ensino genérico, portanto, com seis anos de idade (ou cinco anos de idade, no caso dos alunos cuja data de aniversário é posterior ao início do ano lectivo a que nos referimos).

A) Uma vez que vamos falar sobre o primeiro ano de iniciação, a primeira pergunta que lhe coloco refere-se à primeira aula que o aluno frequenta.

A1) Regra geral, em que consiste essa aula?

Professor G: Bem, eu acho que é preciso conhecer o aluno. Por isso nós começamos assim: eu toco vários géneros de música e depois tento que o aluno consiga adivinhar se esta música dá para andar, para dançar, para marchar ou para correr. Se a música for para andar, o aluno deve andar pela sala; se for para dançar, deve dançar; se for para marchar, deve marchar e se for para correr, deve correr. Dentro da música de dança, eu falo-lhes logo na Valsa e na Polka, explico que cada uma tem o seu ritmo próprio e mostro-lhes qual é. E se o aluno nunca dançou ou não conhece estes ritmos, nas primeiras aulas eu procuro que ele os aprenda. Claro que na primeira aula o aluno quer experimentar logo o piano, e realmente já toca nessa primeira aula. Eu também apresento o piano: abro a tampa, mostro e explico como funciona, e o que há dentro e fora do instrumento. Explico sempre que quando tocamos uma tecla ouvimos um som. De seguida, explico que existem sons agudos e graves e toco algumas notas em vários registos para que o aluno associe a pessoas, animais, à natureza em geral e também a máquinas. Depois, é a vez de o aluno experimentar esse exercício. Eu digo “Agora toca imaginando um urso.” Muitas vezes eles até tocam com os cotovelos, por causa da força do urso. E em relação ao teclado, eu costumo explicar que ele se divide em dois países: o país clave de sol, que fica a partir do dó central para cima, e o país clave de fá, que fica a partir do dó central para baixo. O dó central é o segurança que guarda os dois países, que fica na fronteira. Finalmente, nessa primeira aula, procuro que o aluno consiga identificar as notas “dó”. Para isso, fazemos o seguinte exercício: o aluno está de olhos fechados e eu pego na sua mão, e passo a ponta dos dedos ao longo do teclado e vou fazendo-o sentir os conjuntos de teclas pretas. Sempre que passamos os dedos por um conjunto

de duas, lembro que antes fica a nota dó. Depois, já com os olhos abertos, eu relembro: “Há grupos de duas teclas pretas e de três teclas pretas. Do lado esquerdo das teclas pretas, fica sempre a nota dó.” Assim, peço ao aluno que me mostre, ao longo de todo o teclado, onde estão as notas dó.

B) Falemos agora de competências (considerando que competências são capacidades).

B1) Indique-me quais as três competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano.

Professor G: Bem, o aluno tem que ser capaz de adivinhar, a partir do dó central, as notas até uma quinta abaixo - fá - e até uma quinta acima - sol. Para isso, eu uso muitas vezes este quadro de brincar que tem uma pauta escrita e umas bolinhas com íman. O aluno coloca-as nos espaços e nas linhas, e assim aprende que há notas que se escrevem nos espaços e outras que se escrevem nas linhas, e que às vezes é preciso adicionar linhas à pauta, ou seja, aprende que existem linhas e espaços suplementares. Também tenho mais um jogo para a identificação das notas: nesta tabela, está escrita uma nota em cada quadrado. Depois, as mesmas notas estão escritas nestes cartões. O aluno tira um cartão e, se conhecer a nota, coloca-a sobre o quadrado correspondente. No fim do ano o aluno deve também conhecer as durações das notas. Para explicar este aspecto, recorro à sua imaginação. Peço que imagine uma família – composta por avó, mãe, filho e cachorrinho – que vai subir uma escada. Cada passo da avó, mais lento, é uma semibreve; cada passo da mãe, um pouco mais rápido, é uma mínima; cada passo do filho é uma semínima; e cada passo do cachorrinho, o mais rápido, é uma colcheia. Então pergunto: “Quem é que vai subir mais rápido? E mais devagar?”. E eles percebem logo. Depois toco qualquer música e peço que ande mostrando os passos da avó, depois os da mãe, depois os do filho e por fim os do cachorrinho, isto à medida que vou tocando a música mais rapidamente. Finalmente, a última coisa que o aluno deve ser capaz é de conhecer os diferentes géneros de música através da sua velocidade: se é música para andar, dançar, correr ou marchar.

B2) Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?

Professor G: Eu uso esta maçã pequenina de plástico que aqui tenho. Primeiro, o aluno segura a maçã com a palma da mão, que fica com a postura desejada, em cima do tampo da mesa ou

sobre a tampa do teclado. Peço, então, que o aluno olhe para a postura da sua mão e braço. Depois explico que cada dedo tem uma pontinha, e que são as pontinhas que seguram a mão. Depois tiramos a maçã. Mais à frente, para treinar a postura da mão, costumo usar o exercício dos anéis, em que o aluno faz pequenos anéis juntando a pontinha de cada dedo à pontinha do primeiro dedo. Também costumo fazer um exercício para eles assimilarem o número dos dedos: ele põe as mãos atrás das costas e eu toco na pontinha de um dedo de cada vez, pedindo que me identifique a mão e o dedo em que estou a tocar. Um aspecto ao qual eu tenho muita atenção é ao relaxamento do pulso. Como as crianças muitas vezes não percebem o que são tensões, não uso esse termo. Costumo, sim, dizer que têm que ter uma mola no pulso. Ou então conto a história de uma raposa que queria roubar o peixe a um pescador. Como era muito boa atriz, colocou-se no meio da rua e fingiu estar morta. Assim, quando o pescador levantou a sua patinha e a largou, esta caiu no chão porque estava muito relaxada a partir do ombro, pelo que o pescador acreditou que estivesse morta. Então, quando ele se distraiu, a raposa correu e roubou-lhe um peixe. Uma vez contada a história brincamos um pouco: ora eu faço de pescador e ele de raposa, ora o contrário. Faço isto para que eles entendam o que é o relaxamento e flexibilidade do pulso. Eu penso que o relaxamento é muito importante. E existem muitos exercícios nesse sentido. Por exemplo, eu digo ao aluno que imagine que é um robot, todo feito de ferro e muito duro, e peço que, sentado, coloque os braços elevados à altura dos ombros. Se o aluno não percebe, eu faço igual e peço para ele tocar nos meus braços e pescoço, e digo que tenho tensões. De seguida, relaxo, e peço que torne a sentir para perceber a diferença. Depois, quando já compreendeu, o aluno imita essa tensão e relaxamento. Outro exercício consiste em elevar os braços, esticados, acima da cabeça. Peço, então, que vá relaxando por partes: primeiro as mãos, depois até aos cotovelos, e depois o resto do braço, cujo relaxamento é acompanhado pelo movimento de deixar cair o tronco. O tipo de exercícios e o tempo dispendido nestes depende muito do aluno: há alunos com os quais basta trabalhar um pouco, outros que necessitam que se insista muito.

B3) Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?

Professor G: Há vários exercícios possíveis. Por exemplo, enquanto eu toco uma peça qualquer o aluno faz este movimento com o braço, como se imitasse uma flor a crescer. Ou seja, ele levanta o braço mas com este completamente relaxado, não espetando a mão. E enquanto eu vou tocando, eles vão fazendo esse movimento continuamente com ambos os braços. Depois explico que, ao levantar dessa maneira, o braço está relaxado. Assim, o que tem que fazer a seguir,

explico, é deixar cair o braço assim relaxado sobre o teclado, tocando uma nota. Posso também pedir que deixe cair o braço, numa tecla, como a patinha da raposa. Esqueci-me de mencionar um exercício que fazemos para trabalhar o relaxamento do pulso. Os rapazes trazem um pequeno carrinho de brinquedo, colocam a mão sobre ele e deslocam-no utilizando o pulso flexível sobre a tampa do teclado. Outro exercício para aprenderem a utilizar o peso do braço é o exercício ao qual eu chamo “arco-íris”. O aluno toca uma nota e, deslocando o braço de modo a desenhar um arco, vai tocar a mesma nota mas uma oitava acima ou abaixo. Depois há outros exercícios semelhantes: o exercício chamado “abelha” é parecido, mas mais rápido, e o exercício chamado “zangão” é igual ao da “abelha” mas toca-se num registo mais grave. Costumo associar este tipo de trabalho a peças populares, tanto russas como portuguesas. Aliás, vou lançar um livro para a iniciação, e nele coloquei, entre outras peças, canções populares portuguesas e russas. Por exemplo, o aluno começa a tocar o papagaio loiro, com a mão esquerda e na clave de sol. Porém, a última nota de cada frase é tocada pela mão direita, que faz o tal “arco-íris”, uma oitava a baixo. E, repare, este trabalho começa sempre com o terceiro dedo.

C) Passemos agora à temática das audições.

C1a) Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?

Professor G: Os alunos do primeiro ano e com seis anos não costumo levar. Eles assistem, ou seja, participam como ouvintes, mas ainda não tocam.

C1b) Porquê?

Professor G: Não levo porque a grande maioria não quer mesmo tocar em público. Por acaso, houve uma vez em que tive uma aula aberta na qual tocaram dois alunos assim pequenos. Mas foi uma exceção, normalmente eles não demonstram essa vontade. Eles gostam de ouvir os colegas, gostam de assistir às audições, mas ainda não querem tocar. Eu aviso sempre que há uma audição, o que normalmente acontece uma vez por período. E eles vêm, gostam de ouvir os colegas mais velhos. Eu inclusivamente tenho alunos que já participam em concursos nacionais e internacionais, e que tocam nessas audições, de modo que os pequeninos gostam de assistir, bem como os seus pais. Sabes, eu acho que é melhor não forçar: se eles não querem tocar ainda, então não tocam. Eu acho que os alunos mais pequenos só devem tocar se demonstrarem vontade nesse sentido. Caso contrário, não é importante. Muitos dos alunos portugueses, e em particular os mais

pequenos, não querem estudar mesmo a sério. Eles não percebem que é preciso estudar, o que eles querem é brincar. O tempo passa, e os alunos começam a precisar mesmo de fazer trabalhos de casa. O problema que aí se põe é que os alunos não percebem esta necessidade. E a sua resposta é sempre a mesma: “Não tive tempo”. Imagina só. Tão pequenino e não tem tempo. Infelizmente, muitos dos pais também não estão interessados. A maioria vê o Conservatório assim: “O meu filho está ocupado, eu vou passear”. Às vezes eu peço aos pais que fiquem a assistir à aula, mas, por iniciativa própria é muitíssimo raro virem pedir para ficar.

D) Finalmente, falemos da avaliação dos alunos.

D1a) Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?

Professor G: Aqui neste Conservatório, os alunos da iniciação têm uma avaliação qualitativa. Os alunos dos três primeiros anos de iniciação não fazem testes de avaliação, mas recebem uma classificação no final de cada período, a qual é afixada. Mas eu acho que isso não é importante para eles.

D1b) Porquê?

Professor G: Eu acho que não é importante porque uma criança de seis anos não entende o que é uma classificação. Acho que algo muito importante para estes alunos assim pequenos é uma coisa que fazemos na Rússia: os pais ficam na aula e aprendem ao ver o aluno. Lá, este procedimento é obrigatório. Os pais aprendem coisas simples, mas essenciais para que possam ajudar em casa. Um aluno assim pequeno é incapaz de organizar o seu estudo, pelo que o acompanhamento dos pais é fundamental. Eu também sempre ajudei as minhas filhas enquanto estas estudaram piano. Não era professora delas, pois isso não é permitido, mas sempre as orientei no trabalho de casa. Sabes? Acho que, nesta idade, os alunos não percebem o que é uma classificação, e se alguém está relativamente interessado nela, esse alguém são os pais. Se bem que basta não haver uma negativa na pauta para estar tudo bem.

D2a) Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste primeiro ano de iniciação é mais difícil, menos difícil

ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?

Professor G: Acho que é mais difícil aplicar os critérios de avaliação no caso do primeiro ano de iniciação. Eu tenho já trinta anos de experiência: já trabalhei na Rússia, na Ucrânia e no Chipre. Por exemplo, no Chipre, o programa de piano, em todos os níveis, é mais fácil do que aqui. Há exigência, mas também há uma maior preocupação com os alunos. Nenhum aluno avança para o primeiro grau sem antes ter cumprido três anos de iniciação. Nesse país, há poucos alunos com seis anos: normalmente começam com oito e ficam os tais três anos, ou seja, até aos dez, na iniciação. Para os alunos mais avançados, o programa é muito mais fácil do que aqui: em qualquer grau, eles aprendem três peças de estilos diferentes durante meio ano. Nunca vi, em nenhum país, exigir-se a quantidade de programa que se exige em Portugal. Penso que isso só contribui para colocar os alunos sob pressão.

D2b) Porquê?

Professor G: Acho que é porque o aluno ainda está muito pouco desenvolvido. E, para além disso, nós não o conhecemos bem. Quer dizer, se é um aluno evidentemente talentoso... Mas já não existem “Mozarts”. Acho que é mais difícil porque eles são inconstantes: tanto podem evoluir depressa como estagnar no seu desenvolvimento.

D2c) Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?

Professor G: Neste nível, eu dou sempre “bom”. Se o aluno demonstra muita vontade de tocar e se tem jeito, eu escrevo “muito bom”. Quase nunca dou “satisfaz”. Por isso, raramente tenho dúvidas. O Conservatório tem critérios de avaliação, mas conheço professores que fazem à sua maneira. Por exemplo, no ano passado, houve uma aluna que fez aqui o recital de oitavo grau com um programa desse grau mas todo muito fácil. O seu professor deu-lhe dezoito. Eu não concordei. Se fosse um programa que a aluna pudesse apresentar num concurso, estava bem. Mas não era. Se a aluna tivesse tocado um programa de dificuldade aceitável, teria obtido, no máximo, quinze. Por isso a aplicação dos critérios de avaliação é algo complicado.

Anexo 12 – Transcrição da entrevista realizada ao professor H

Professor H

Nota inicial: Ao longo da presente entrevista, tenhamos sempre em mente um aluno que ingressa pela primeira vez no ensino formal do piano simultaneamente ao primeiro ano do ensino genérico, portanto, com seis anos de idade (ou cinco anos de idade, no caso dos alunos cuja data de aniversário é posterior ao início do ano lectivo a que nos referimos).

A) Uma vez que vamos falar sobre o primeiro ano de iniciação, a primeira pergunta que lhe coloco refere-se à primeira aula que o aluno frequenta.

A1) Regra geral, em que consiste essa aula?

Professor H: Muitos desses alunos estão a ver o piano pela primeira vez na sua vida. Assim, para mostrar o som que este instrumento produz, começo por tocar em todos os registos. Normalmente também abro o piano, uma vez que as crianças têm muita curiosidade em observar o mecanismo. Depois faço alguns jogos com ritmos: eu faço um ritmo simples no piano e o aluno tem que repeti-lo com palmas. Há também um jogo que consiste no seguinte: eu toco uma nota, dentro de um grupo de cinco, estando o aluno de costas para o piano; depois, ele vem para junto do teclado e tem que encontrar essa nota. Interessa-me também, nessa primeira aula, verificar a reacção do aluno à minha execução de diferentes peças. Posso tocar uma peça alegre e outra com carácter diferente e depois faço perguntas: pergunto o que sentiu, que imagem viu. Peço que explique por palavras simples. Nessa aula o aluno já experimenta tocar. Normalmente procuro que ele explore os vários registos e comparo com sons de animais: o registo grave, por exemplo, corresponde a um animal forte.

B) Falemos agora de competências (considerando que competências são capacidades).

B1) Quais as três competências essenciais que o aluno deverá ter adquirido no final do ano?

Professor H: O aluno deve ser capaz de tocar peças simples com controlo auditivo. Ou seja, deve conhecer auditivamente as notas e tocar com esse controlo auditivo. Estas peças podem ser, por exemplo, canções infantis. O problema com que me deparo aqui é que muitos alunos não

conhecem canções infantis, esse seu repertório é muito limitado. Para além disso deve conseguir coordenar a execução de ambos os braços: deve ser capaz de executar uma melodia simples distribuída entre as duas mãos e de executar uma melodia simples sobre um intervalo de quinta sustentado na esquerda. Têm também que conhecer diversos padrões rítmicos e que desenvolver a capacidade de trabalho em casa. Este último é um pouco complicado, mas aos poucos eles chegam lá. Por exemplo, a leitura do ritmo e das notas são duas das tarefas que eles devem conseguir fazer sozinhos quando chega ao final do ano. Finalmente, considero que o aluno deve ser capaz de tirar sons diferentes do piano, ou seja, deve conseguir fazer nuances – mais *forte* ou mais *piano* – e tocar imaginando cores, uma vez que este trabalho desenvolve a imaginação.

B2) Como explica ao aluno a postura da mão adequada à execução?

Professor H: Eu explico que eles devem sentir a mão naturalmente, ou seja, que a mão deve estar com a sua postura natural. Não considero que seja preciso inventar imagens porque a posição é natural. Repare, quando a mão está em descanso apresenta a postura que se pretende. Apesar disso, este trabalho é sempre acompanhado pela minha exemplificação.

B3) Quais os exercícios que utiliza para introduzir a utilização do peso do braço?

Professor H: Em primeiro lugar, o ouvido deve ajudar muito. O toque deve sair da imaginação que fazemos do som que queremos ouvir. Para além disso, os exercícios para o peso são muito importantes. Estes ajudam a sentir todos os músculos envolvidos na execução, desde as costas. Também incluem rotações dos braços e inclinações dos braços para a frente, fingindo que se está a cortar lenha com um machado. Há ainda outro exercício: o aluno estica os braços acima da cabeça, e deve sentir tensão até à ponta dos dedos; depois, eu vou dizendo para ele ir libertando, sucessivamente, cada uma das partes do braço – começando pelos dedos, mãos, pulso, etc. – até deixar cair também o tronco com todo o seu peso sobre as pernas. Quando passamos para o teclado, o primeiro dedo que utilizamos é o terceiro, por ser o mais forte. Depois do terceiro vêm o segundo e o quarto, e só no fim o primeiro e quinto. Também há a possibilidade de começar com dois dedos em simultâneo e, nesse caso, aqueles que escolho são o primeiro e quinto que tocam um intervalo de quinta.

C) Passemos agora à temática das audições.

C1a) Costuma inserir os seus alunos do primeiro ano como executantes em audições?

Professor H: Claro.

C1b) Porquê?

Professor H: Eu considero muito importante que os alunos toquem em audições desde cedo. Isto vai permitir que se comecem a habituar a um contexto novo, a apresentação em público. A audição também permite que eles se apresentem num piano de cauda, onde raramente podem tocar durante as aulas, e também numa sala maior. Os meus alunos assim pequenos tocam em audições de classe. Isso constitui, também, uma experiência importante. Estando numa audição, estes alunos vão também aprender a comportar-se numa situação de concerto: eles aprendem a ouvir música, a assistir a uma performance musical. Isto também faz parte do ensino, pelo que procuro que eles assistam, para além das audições de classe, às audições gerais do Conservatório.

D) Finalmente, falemos da avaliação dos alunos.

D1a) Considera que é importante para os alunos do primeiro ano de iniciação serem submetidos a avaliação, no que se refere à realização de provas e obtenção de uma classificação periódica?

Professor H: Aqui no Conservatório, não há testes para os alunos de iniciação. Por isso vou responder-te relativamente a receberem uma classificação no final do período. Acho que depende. Bem, nem sempre isso é bom, principalmente porque as crianças tendem a comparar-se umas com as outras. Para além disso, se a classificação não for muito boa, poderá deixar o aluno triste. Nesta idade, é extremamente importante manter o interesse do aluno, e a classificação pode apagar esse interesse.

D1b) Porquê?⁷⁶

D2a) Centremo-nos agora especificamente na aplicação dos critérios de avaliação. Considera que aplicar os critérios de avaliação neste primeiro ano de iniciação é mais difícil, menos difícil ou igualmente difícil do que no último ano de iniciação (partindo do pressuposto de que os alunos frequentaram os quatro anos de iniciação)?

⁷⁶ A pergunta D1b não foi colocada uma vez que a sua resposta foi dada pelo professor H em D1a.

Professor H: Aqui no Conservatório há uma grelha com critérios de avaliação que foram definidos em Departamento. Talvez seja mais fácil aplicá-los no final dos quatro anos de iniciação, porque nesse momento vou conhecer melhor o aluno. É que no primeiro ano eles tanto podem evoluir muito depressa como podem estagnar de repente. E há coisas que, no início, os alunos não conseguem fazer e que revelam bem no final. Por exemplo, nos critérios de avaliação estão aspectos como o relaxamento e a postura. No primeiro ano, nem sempre o aluno já desenvolveu bem esses aspectos, pelo que é difícil avaliá-los.

D2b) Porquê?⁷⁷

D2c) Poderia falar-me de uma dificuldade que tenha sentido ao aplicar os critérios de avaliação aos alunos do primeiro ano de iniciação?

Professor H: Eu acho que há sempre muitas dúvidas. Por exemplo, há um critério de avaliação relativo ao trabalho diário realizado pelo aluno, ou seja, relativo ao trabalho desenvolvido em casa. E no primeiro ano de iniciação, o aluno desenvolve pouco trabalho em casa, pelo que é difícil aplicar este critério. Também os critérios relativos à postura e relaxamento são muito difíceis de aplicar neste primeiro ano. Ou seja, a minha dificuldade está em aplicar critérios de avaliação relativos a aspectos que estes alunos ainda não desenvolveram suficientemente. Pessoalmente, eu não concordo com as grelhas que nós temos.

⁷⁷ A pergunta D2b não foi colocada uma vez que a sua resposta foi dada pelo professor H em D2a.

Anexo 13 – Imagens



Imagem 1



Imagem 2

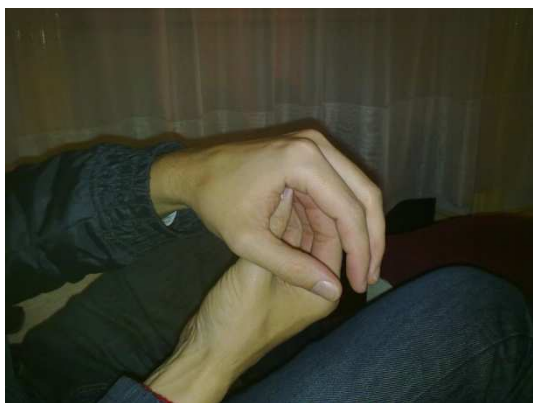


Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8